

Міністерство освіти і науки України

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра соціальної роботи

На правах рукопису

Мосійчук Вікторія Ігорівна

**«ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ
ПРОФЕСІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»**

**Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня
бакалавра соціальної роботи**

Науковий керівник:

**кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Стульнікова Лариса Юріївна**

Допустити до захисту в ЕК

Кафедра соціальної роботи

Завідувач кафедри соціальної роботи

Кандидат соціологічних наук, доцент

Люта Леся Петрівна

(підпис)

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ У СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЯХ	9
1.1. Сутність мотивації у соціономічній сфері та її роль у становленні майбутнього фахівця	9
1.2. Професійно-орієнтовані та особистісно-орієнтовані мотиви студентів соціономічних спеціальностей	16
1.3. Специфіка та інструментарій діяльності соціального працівника у процесі формування професійної мотивації студентів соціономічного профілю.....	22
Висновки до 1 розділу	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	28
2.1. Організація, етапи та методики емпіричного дослідження	28
2.2. Аналіз соціально-демографічних характеристик вибірки та мотивів навчання студентів	31
2.3. Аналіз особливостей внутрішньої та зовнішньої професійної мотивації студентів за методикою К. Замфір.....	58
Висновки до 2 розділу	64
РОЗДІЛ 3. ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	67
3.1. Стратегія розбудови мотивувального університетського середовища та структура комплексної програми підтримки студентів	67

3.2. Програма оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів.....	70
3.3. Аналіз ефективності та результати апробації Програми оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів.....	76
Висновки до розділу 3	79
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85
ДОДАТКИ	92

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується пошуком нових підходів до підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно діяти в умовах постійних суспільних трансформацій, кризових явищ та соціально-економічної невизначеності. Особливої гостроти ця проблема набуває у контексті професійного становлення студентів соціономічної сфери, зокрема майбутніх соціальних працівників та психологів. Специфіка їхньої подальшої практичної діяльності в системі «людина–людина» висуває підвищені вимоги не лише до рівня їхньої теоретичної підготовки чи практичних умінь, а й до особистісних якостей, емоційної стійкості та, насамперед, до системи внутрішніх спонукань, які визначають якість надання допомоги населенню.

Ефективність навчання у закладі вищої освіти та подальша успішність у трудовому просторі безпосередньо пов'язані з особливостями формування мотиваційної сфери особистості здобувача. У загальнопсихологічному вимірі поняття «мотивація» розглядається як складна, багаторівнева система спонукальних чинників, що детермінують спрямованість, активність, вибірковість та стійкість поведінки й діяльності людини. Мотивація виступає тим внутрішнім рушієм, який не просто активізує психічні процеси, а й надає їм особистісного сенсу, визначаючи ставлення суб'єкта до оточуючої реальності та до самого себе.

У межах професійного становлення особливе місце посідає мотивація до вибору професії, яка закладає фундамент для всього подальшого навчання та адаптації студента в університетських стінах. Мотивація вибору фаху є складним інтегральним утворенням, у якому переплітаються як внутрішні потреби особистості (прагнення до самореалізації, пізнавальний інтерес, альтруїстичні наміри), так і зовнішні стимулюючі фактори (соціальний престиж професії, матеріальні орієнтири, вплив батьківських сценаріїв чи порад оточуючих). Конструктивний характер цього вибору визначає,

наскільки свідомо абітурієнт входить в освітній простір і яку стратегію поведінки він обирає на початкових етапах навчання.

Проте професійна діяльність у соціономічній сфері має суттєву специфіку, яка відрізняє її від більшості інших професій технічного чи економічного профілю. Ця праця є надзвичайно енергозатратною, оскільки базується на постійному, глибокому емоційному контакті з клієнтами, які часто перебувають у стані стресу, кризи чи соціальної дезадаптації. Від фахівця вимагається високий рівень емпатійності, здатність пропускати через себе чужі проблеми й водночас зберігати внутрішню стабільність та об'єктивність. За таких умов спостерігається поширена суперечність: на етапі вступу молодь часто керується романтизованими або ідеалізованими уявленнями про майбутню роботу, які згодом стикаються з жорсткою реальністю щоденного академічного навантаження, складністю теоретичного матеріалу та першими практичними труднощами під час проходження практики.

Зіткнення з реальними вимогами професії нерідко призводить до виникнення внутрішніх бар'єрів, тривожності, втрати орієнтирів або навіть до глибокого розчарування у зробленому виборі. У студентів може спостерігатися різке зниження інтересу до навчання, поява прокрастинації як захисної реакції на перевантаження, а також деструктивний перфекціонізм, коли страх припуститися помилки паралізує навчальну активність. З огляду на це, самої лише початкової мотивації вибору стає недостатньо для успішного завершення навчання та формування стійкої професійної ідентичності.

Потребує детального вивчення сам процес трансформації та переходу від початкової навчальної мотивації, спрямованої на складання іспитів чи отримання диплома, до власне професійної мотивації, де головним орієнтом стає зміст майбутньої праці та прагнення досягти в ній майстерності. Вирішення цього завдання лежить у площині дослідження співвідношення внутрішніх та зовнішніх мотивів студентів, визначення їхніх індивідуальних

мотиваційних комплексів та виявлення тих психоемоційних чинників (таких як тривожність чи дефіцит уваги), які гальмують цей розвиток.

Актуальність цієї проблеми посилюється сучасними викликами, пов'язаними з воєнним станом в країні, що вимагає від вищої школи підготовки фахівців, здатних працювати в екстремальних умовах з психологічною травмою та соціальними кризами. Збереження та оптимізація внутрішнього мотиваційного ресурсу майбутніх спеціалістів допомагаючих професій є запорукою їхнього психічного здоров'я та захисту від швидкого професійного вигорання ще на етапі здобуття освіти. Науковий аналіз структури мотивів, виявлення зон ризику та обґрунтування організаційно-педагогічних умов створення сприятливого, підтримуючого університетського середовища мають першорядне значення для сучасної педагогічної психології та практики розбудови вищої школи.

Відповідно до зазначеної актуальності було обрано тему дипломної роботи: «Формування мотивації студентів соціономічних професій до професійної діяльності».

Мета дослідження – визначити та дослідити співвідношення внутрішніх та зовнішніх мотивів у структурі навчально-професійної діяльності студентів та на основі цього розробити програму оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний огляд сучасних психологічних підходів до вивчення мотивації професійного становлення особистості.
2. Охарактеризувати психологічні вимоги та ціннісно-сміслову наповнення соціономічних професій.
3. Дослідити співвідношення внутрішніх та зовнішніх мотивів у структурі навчально-професійної діяльності студентів.
4. Розробити та апробувати програму оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів.

Об’єкт дослідження – процес становлення та розвитку професійної мотивації студентів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – формування мотивації студентів соціономічних професій до професійної діяльності.

Гіпотеза дослідження: успішне формування мотивації студентів соціономічного профілю до професійної діяльності ґрунтується на динамічній трансформації навчальних мотивів у професії, припускається, що провідна роль у цій структурі належить внутрішнім мотивам (прагнення до оволодіння професією та отримання знань), тоді як переважання зовнішньої негативної мотивації (уникнення невдач, тиск середовища) знижує рівень готовності до майбутньої фахової реалізації.

Методи дослідження: для забезпечення вірогідності результатів та реалізації поставлених завдань використано комплекс наукових методів:

Теоретичні методи: порівняльно-критичний аналіз психологічних першоджерел, систематизація та узагальнення наукових підходів, що дозволило визначити теоретичний базис дослідження та сутність мотиваційної сфери майбутніх фахівців.

Емпіричні методи (психодіагностичне тестування):

– Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» перекладена О. Власова : використана для виявлення провідних цілей навчання студентів за шкалами «оволодіння професією», «отримання знань» та «отримання диплома», що дає змогу оцінити адекватність вибору фаху.

– Методика «Мотивація професійної діяльності» Кетлін Замфір: застосована для діагностики мотиваційного комплексу особистості, що включає внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну та зовнішню негативну мотивацію, а також для визначення їхнього оптимального співвідношення.

Методи кількісно-якісного аналізу: методи математичної статистики для виявлення зв’язків між структурними компонентами мотивації та інтерпретації отриманих емпіричних даних.

Структура дипломної роботи – Дипломна робота складається зі вступу, з трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (70) та додатків (3), містить таблиці (8), діаграми (2). Обсяг основного складає 80 сторінок .

РОЗДІЛ І.

ТЕОЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ У СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЯХ

1.1. Сутність мотивації у соціономічній сфері та її роль у становленні майбутнього фахівця

У сучасному педагогічному та психологічному дискурсі проблема мотивації посідає одне з ключових місць, адже саме вона значною мірою визначає не лише успішність навчання, а й загальний характер освітнього процесу. Від рівня мотивації залежить, наскільки студент залучений до навчальної діяльності, та чи здатен він долати труднощі, чи проявляє ініціативу та інтерес до обраної спеціальності. Водночас мотивація впливає і на більш глибокі процеси – формування професійного мислення, ціннісних орієнтацій та готовності до майбутньої діяльності.

В умовах сучасних суспільних змін, які переживає Україна, це питання набуває особливої актуальності. Нестабільність, воєнні виклики, соціально-економічні труднощі – усе це створює додаткове навантаження на молодь, яка лише формує своє професійне майбутнє, тому недостатньо просто передати студентам знання або сформувати певні навички. Важливо, щоб майбутній фахівець мав внутрішню опору, розуміння сенсу своєї діяльності, готовність діяти в складних ситуаціях та не втрачати професійної спрямованості навіть у кризових умовах. Саме мотивація виступає тією основою, яка дозволяє зберігати цю стійкість.

Особливо яскраво це проявляється у соціономічних професіях, до яких належить і соціальна робота. На відміну від технічних або суто аналітичних сфер, тут діяльність безпосередньо пов'язана з людьми – їхніми переживаннями, проблемами, життєвими кризами. Саме тому професійна підготовка не може обмежуватися лише засвоєнням теоретичних знань чи відпрацюванням алгоритмів дій, вона передбачає формування особистісної

готовності взаємодіяти з іншими, співпереживати, підтримувати і водночас зберігати власну психологічну рівновагу.

У такому контексті мотивація набуває більш глибокого змісту. Вона перестає бути лише фактором, що забезпечує навчальну активність, і перетворюється на основу професійної придатності. Йдеться вже не тільки про бажання отримати диплом чи досягти певного рівня успішності. Набагато важливішим стає внутрішнє прийняття професії, розуміння її значущості та готовність залишатися в ній навіть тоді, коли виникають труднощі або емоційне виснаження.

Також, мотивація у соціальній сфері тісно пов'язана з такими особистісними якостями, такі як емпатія, відповідальність, толерантність та здатність до рефлексії. Саме вона визначає, чи зможе майбутній фахівець не просто виконувати свої обов'язки формально, а дійсно включатися у процес допомоги, бачити за проблемою конкретну людину та її унікальну ситуацію. Водночас мотивація виступає і як ресурс, що допомагає витримувати емоційні навантаження, уникати професійного вигорання та зберігати інтерес до діяльності в довгостроковій перспективі.

У науковій літературі мотивацію зазвичай розглядають як складний і багаторівневий процес, що не зводиться до одного окремого чинника чи стимулу. Найчастіше її визначають як сукупність внутрішніх і зовнішніх факторів, які спонукають особистість до діяльності та визначають напрям її поведінки [21].

Водночас дослідники наголошують, що мотивація має системний характер. Так, за визначенням Арістової вона є цілісним утворенням, у якому різні мотиви не просто співіснують, а перебувають у постійній взаємодії, формуючи певну ієрархію залежно від життєвих обставин і досвіду людини. Іншими словами, мотивація не є статичною – вона змінюється, підсилюється або, навпаки, послаблюється під впливом як внутрішніх переживань, так і зовнішнього середовища[2].

Окремі автори підкреслюють, що важливо розрізняти внутрішні та зовнішні джерела мотивації. Внутрішня мотивація пов'язана з інтересом до діяльності, задоволенням від самого процесу, прагненням до саморозвитку. Зовнішня ж базується на винагородах, оцінках, соціальному визнанні або уникненні покарань.

Проте в реальному житті ці два види рідко існують окремо – вони переплітаються і взаємно впливають один на одного. Як зазначає Занюк ефективна мотивація формується саме тоді, коли зовнішні стимули не суперечать внутрішнім цінностям особистості, а підсилюють їх [15].

У сфері освіти мотивація виступає однією з ключових умов ефективної педагогічної взаємодії. Вона визначає, наскільки студент включається у навчальний процес, як реагує на труднощі та чи здатен підтримувати інтерес до навчання протягом тривалого часу. При цьому навчання не можна розглядати лише як передачу знань. Це значно ширший процес, який охоплює розвиток особистості, формування її світогляду, професійних орієнтацій та життєвих цілей. Саме тому рівень мотивації безпосередньо пов'язаний із тим, наскільки студент бачить сенс у навчанні та пов'язує його зі своїм майбутнім.

Важливу увагу цьому аспекту приділяла Марія Монтессорі, яка наголошувала, що ефективне навчання неможливе без позитивного емоційного середовища. На її думку, студент (або дитина) краще навчається тоді, коли відчуває безпеку, підтримку і не боїться помилятися. Саме в таких умовах формується впевненість у власних силах і з'являється внутрішнє бажання пізнавати нове. Це положення є особливо актуальним для соціономічних спеціальностей, де майбутня діяльність пов'язана з високим рівнем відповідальності та емоційної включеності [36].

Якщо розглядати мотивацію у соціальній сфері більш детально, то її доцільно аналізувати через взаємодію кількох ключових компонентів – потреб, інтересів і цінностей. Саме вони формують внутрішню основу діяльності та визначають її спрямованість. Потреби виступають початковим імпульсом до активності. Це можуть бути як базові потреби (у безпеці,

стабільності), так і більш складні – потреба у самореалізації, соціальному визнанні або бажання допомагати іншим. Для прикладу, за Міхеєвою, потреба у самореалізації є однією з провідних у студентському віці і часто стає основою для вибору професії [34].

Інтереси, у свою чергу, визначають, у якому напрямі ця активність буде реалізовуватися. Якщо навчальний матеріал або професійна діяльність викликає інтерес, студент проявляє більше ініціативи, глибше занурюється у процес і частіше виходить за межі обов'язкової програми. Саме інтерес, як зазначають багато дослідників, є одним із найстійкіших мотиваційних чинників, оскільки він підтримує діяльність навіть без зовнішніх стимулів.

Цінності формують ще глибший рівень мотивації, адже вони відповідають на питання про сенс діяльності. У соціальній роботі це особливо важливо, оскільки професія передбачає орієнтацію на допомогу іншим, соціальну справедливість, підтримку вразливих груп. Якщо ці цінності не є внутрішньо прийнятими, діяльність може швидко втратити сенс і призвести до емоційного виснаження. Саме тому дослідники підкреслюють, що для соціономічних професій вирішальне значення має не лише рівень знань, а й сформованість ціннісно-мотиваційної сфери особистості.

У соціальній роботі саме ціннісний компонент мотивації набуває визначального значення. Це пояснюється тим, що професійна діяльність у цій сфері безпосередньо пов'язана з міжособистісною взаємодією, допомогою людям у складних життєвих обставинах та прийняттям відповідальних рішень. Орієнтація на допомогу, соціальну справедливість, повагу до гідності іншої людини формує особливий тип мотивації – соціально спрямовану. Вона не обмежується прагненням до особистого успіху, а виходить за його межі, охоплюючи суспільно значущі цілі.

Дослідники підкреслюють, що саме така мотивація є більш стійкою, оскільки ґрунтується на внутрішніх переконаннях і цінностях особистості. На відміну від зовнішньо зумовленої мотивації, яка залежить від оцінювання, винагород чи соціального схвалення, внутрішньо прийняті цінності

забезпечують довготривалу включеність у професійну діяльність навіть у складних умовах. У соціальній роботі це особливо важливо, адже фахівець часто стикається з емоційно напруженими ситуаціями, які потребують не лише знань, а й глибокої особистісної залученості [16].

Разом із тим мотиваційна сфера студента не обмежується лише ціннісним компонентом. Вона включає цілу систему взаємопов'язаних елементів, серед яких важливе місце займають цілі, очікування, інтереси, переконання та стратегії досягнення результатів. Така багатокомпонентність свідчить про складну природу мотивації, яка формується поступово та змінюється під впливом досвіду навчання і соціальної взаємодії [22].

Одним із ключових елементів мотиваційної сфери є цілепокладання. Саме воно визначає напрям діяльності студента та дозволяє структурувати процес навчання. Чітко сформульовані цілі допомагають краще розуміти, для чого необхідне опанування певних знань чи навичок. При цьому важливу роль відіграє поєднання довгострокових і короткострокових цілей. Довгострокові цілі, пов'язані з професійною реалізацією, задають загальний вектор розвитку, тоді як короткострокові створюють відчуття поступу та підтримують мотивацію на щоденному рівні. Як зазначають дослідники, саме досягнення невеликих проміжних результатів часто виступає додатковим стимулом до подальшої діяльності [16].

Не менш важливим компонентом є очікування, які пов'язані з вірою особистості у власні можливості. У психології цей аспект часто розглядається через призму впевненості у власній ефективності. Якщо студент переконаний у тому, що здатен досягти поставленої мети, він проявляє більшу активність, наполегливість і готовність долати труднощі. У протилежному випадку, коли домінують сумніви та невпевненість, спостерігається зниження мотивації, уникнення складних завдань або формальне ставлення до навчання.

У цьому контексті особливого значення набувають механізми саморегуляції та рефлексії. Вони дозволяють студенту усвідомлювати власний стан, аналізувати успіхи та труднощі, а також коригувати свою

діяльність відповідно до поставлених цілей. Підтримка з боку викладачів і соціального оточення також відіграє важливу роль, оскільки сприяє формуванню впевненості та знижує рівень тривожності.

Також важливим елементом мотиваційної сфери є компонент стимуляції, який охоплює як внутрішні, так і зовнішні фактори впливу. До внутрішніх стимулів, передусім, належать інтерес до діяльності, задоволення від самого процесу навчання, а також прагнення до саморозвитку і професійного зростання. Саме ці чинники, як зазначають дослідники, формують найбільш стійку основу мотивації, оскільки не залежать від зовнішніх обставин і підтримуються внутрішніми потребами особистості. Водночас зовнішні стимули – оцінювання, схвалення викладачів, соціальне визнання, підтримка з боку оточення – також відіграють важливу роль, особливо на початкових етапах навчання.

Проте у соціономічній сфері надмірна орієнтація виключно на зовнішні стимули може мати суперечливі наслідки. Вона здатна призводити до формалізації навчання, коли основною метою стає не засвоєння знань чи формування професійних якостей, а отримання оцінки або схвалення. У такому випадку діяльність втрачає глибинний зміст. Натомість внутрішня мотивація, що ґрунтується на інтересі, цінностях і усвідомленні значущості професії, забезпечує більш глибоке включення у навчальний процес і сприяє формуванню стійкої професійної позиції [21].

Важливо також враховувати, що мотивація не формується ізольовано, а є результатом взаємодії особистісних і соціальних чинників. На неї впливають умови сімейного виховання, освітнє середовище, характер взаємин у студентській групі, досвід спілкування з викладачами. Усе це створює певний контекст, у якому розвивається студент як особистість і майбутній фахівець. Особливу роль відіграє відчуття підтримки та прийняття. Можливість висловлювати власну думку, бути почутим і отримувати зворотний зв'язок формує так звані «острівці безпеки», які допомагають

зберігати психологічну рівновагу навіть за умов значного емоційного навантаження.

Динаміка мотивації в процесі навчання має нерівномірний, хвилюподібний характер. На початковому етапі студенти часто демонструють високий рівень зацікавленості та активності, що пов'язано з новизною навчального середовища та очікуванням майбутніх досягнень. Проте з часом можливе зниження мотивації, яке проявляється у втомі, сумнівах щодо правильності обраного шляху або втраті інтересу до окремих дисциплін. Такі коливання є природними і, як зазначають дослідники, залежать від індивідуальних особливостей студента та умов навчання.

Водночас важливо, що мотивація не є незворотною. За наявності підтримки, позитивного досвіду або нових стимулів вона може відновлюватися і навіть посилюватися. У цьому процесі значну роль відіграють викладачі, які можуть допомогти студенту переосмислити власний досвід, побачити зв'язок між навчанням і майбутньою професією та відновити інтерес до діяльності.

Для підготовки майбутніх соціальних працівників ця динаміка має особливе значення. У процесі навчання студенти стикаються не лише з теоретичним матеріалом, а й із реальними соціальними проблемами під час практики або волонтерської діяльності. Такий досвід може як посилювати мотивацію, коли студент відчуває значущість своєї діяльності, так і викликати сумніви або емоційне виснаження. Саме тому важливим є професійний супровід, який допомагає осмислити пережитий досвід, сформуванати адекватне ставлення до труднощів і зберегти професійну спрямованість.

Отже, мотивація у соціономічній сфері є складним, багатокомпонентним і динамічним утворенням. Вона формується у взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, спирається на систему цінностей і особистісних смислів та розвивається у процесі навчальної і практичної діяльності. Саме сформована, усвідомлена мотивація стає основою

професійної зрілості майбутнього фахівця соціальної роботи та визначає його здатність ефективно діяти в умовах сучасних соціальних викликів.

1.2. Професійно-орієнтовані та особистісно-орієнтовані мотиви студентів соціономічних спеціальностей

У структурі мотиваційної сфери студентів соціономічних спеціальностей важливе місце займає поділ мотивів на професійно-орієнтовані та особистісно-орієнтовані. Саме ці дві групи визначають не лише навчальну активність, а й поступове формування професійної ідентичності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Професійно-орієнтовані мотиви пов'язані насамперед із усвідомленням майбутньої професії та її значенням у суспільстві. Частина студентів обирає соціальну роботу через прагнення до професійної реалізації, можливість працювати у сфері допомоги людям, а також бажання впливати на соціальні процеси. Як зазначає Т. Ю. Бубряк, мотивація професійного вибору часто включає орієнтацію на соціальну значущість діяльності та прагнення до самореалізації через обрану професію [5].

До професійно-орієнтованих мотивів також належать кар'єрні орієнтації, прагнення до професійного зростання та опанування спеціальних компетентностей. Для студентів соціальної роботи це проявляється у бажанні опанувати методи соціальної підтримки, психосоціального супроводу, кризового втручання та роботи з вразливими групами населення. Важливо, що у цій сфері професійний розвиток не обмежується лише здобуттям знань, а передбачає постійне вдосконалення практичних навичок і готовність до роботи в умовах емоційного навантаження.

Особливе місце серед професійних мотивів займає соціальна спрямованість діяльності. Майбутні соціальні працівники часто мотивовані бажанням допомагати іншим, захищати права людини та сприяти соціальній справедливості. Саме цей аспект, за спостереженнями дослідників, формує

більш стійку професійну мотивацію, оскільки ґрунтується на внутрішніх переконаннях, а не лише на зовнішніх стимулах.

Поряд із професійними важливу роль відіграють особистісно-орієнтовані мотиви. Вони відображають внутрішні потреби студента у самопізнанні, саморозвитку та самореалізації. У психологічному плані це пов'язано з прагненням особистості знайти власний життєвий шлях, визначити свої сильні сторони та реалізувати потенціал у навчанні й майбутній професії.

Одним із ключових особистісних мотивів є задоволення від навчального процесу. Якщо студент відчуває інтерес до змісту дисциплін, він включається у навчання більш активно, проявляє ініціативу та прагне до глибшого розуміння матеріалу. У цьому контексті важливим є положення про те, що інтерес виступає одним із найстійкіших внутрішніх мотивів, який здатен підтримувати навчальну активність навіть без зовнішнього підкріплення.

Не менш значущим є мотив самореалізації. Він пов'язаний із бажанням особистості розкрити власні можливості та реалізувати себе як майбутнього фахівця. У студентів соціономічних спеціальностей це часто проявляється через участь у волонтерських проєктах, практичній діяльності та професійних ініціативах. Саме в таких формах діяльності відбувається поєднання навчання з реальним досвідом соціальної роботи.

У сучасній психології мотивації підкреслюється, що професійно-орієнтовані та особистісно-орієнтовані мотиви не існують ізольовано. Вони взаємодіють між собою і формують єдину систему мотиваційної сфери особистості. Як зазначає О. Черняк, мотивація студентів включає когнітивні, соціальні та емоційні компоненти, які впливають на їхню навчальну активність і загальну успішність [56].

Когнітивні мотиви пов'язані з інтересом до знань і прагненням до інтелектуального розвитку. Соціальні мотиви відображають потребу у взаємодії, соціальному визнанні та прийнятті в групі. Емоційні мотиви, у

свою чергу, визначають ставлення студента до навчання через переживання успіху або страх невдачі [57].

У межах освітнього процесу важливо враховувати також співвідношення позитивних і негативних мотивів. Позитивні мотиви ґрунтуються на інтересі до навчання, прагненні досягти успіху та відчутті задоволення від результатів діяльності. Негативні ж пов'язані зі страхом невдачі, зовнішнім тиском або небажанням втратити соціальний статус. Дослідники зазначають, що перевага негативних мотивів може призводити до формального ставлення до навчання та зниження внутрішньої зацікавленості [12].

Ще варто виділити стабільні та ситуативні мотиви навчання. Стабільні мотиви базуються на глибоких особистісних цінностях та інтересах і залишаються відносно незмінними протягом тривалого часу. Натомість ситуативні мотиви залежать від конкретних умов, зовнішнього тиску або короткострокових цілей. Як підкреслює Захарко саме ситуативні мотиви часто активізуються в періоди контрольних заходів або підвищених вимог [17].

В цей же час, у структурі мотивації студентів можна виділити і більш детальну класифікацію мотивів, серед яких: пізнавальні, соціальні, професійно-ціннісні, спонукальні та меркантильні. Для соціономічної сфери найбільш значущими є саме професійно-ціннісні та соціальні мотиви, оскільки вони безпосередньо пов'язані з орієнтацією на допомогу людям та майбутню професійну діяльність [46].

Звідси слідує, що, мотиваційна сфера студентів соціономічних спеціальностей є складною і багаторівневою системою, у якій поєднуються професійні прагнення, особистісні потреби, соціальні впливи та емоційні переживання. Її структура не є сталою – вона змінюється під впливом навчального досвіду, соціального середовища та особистісного розвитку студента. Саме баланс між професійно-орієнтованими та особистісно-

орієнтованими мотивами забезпечує формування стійкої професійної позиції майбутнього фахівця соціальної роботи.

Водночас важливо підкреслити, що співвідношення різних типів мотивів у структурі мотивації студентів не є випадковим. Воно відображає рівень сформованості професійної спрямованості особистості та ступінь усвідомлення нею значущості обраної діяльності. Якщо на початкових етапах навчання домінують ситуативні, зовнішньо зумовлені мотиви (отримання оцінок, уникнення невдачі, відповідність очікуванням), то в процесі професійного становлення поступово зростає роль внутрішніх і професійно-ціннісних мотивів.

Для студентів соціономічних спеціальностей ця трансформація має особливе значення. На відміну від багатьох інших напрямів підготовки, соціальна робота вимагає не лише знань і навичок, а й глибокої особистісної залученості. Саме тому формування професійної мотивації тут нерозривно пов'язане з розвитком ціннісно-сміслової сфери особистості. Студент починає не просто навчатися заради результату, а поступово інтегрує майбутню професію у власну систему життєвих орієнтирів.

У цьому контексті важливим є питання узгодженості професійно-орієнтованих та особистісно-орієнтованих мотивів. Їхній дисбаланс може призводити до внутрішніх суперечностей. Зокрема, переважаання зовнішніх або меркантильних мотивів за відсутності внутрішнього інтересу до діяльності часто зумовлює формальне ставлення до навчання і зниження професійної стійкості. Натомість домінування лише особистісних мотивів без чіткої професійної орієнтації може ускладнювати процес професійного самовизначення.

Оптимальним є такий варіант мотиваційної структури, за якого професійні та особистісні мотиви взаємно підсилюють один одного. У цьому випадку прагнення до самореалізації поєднується з усвідомленням соціальної значущості професії, а інтерес до навчання – з розумінням його практичної

цінності. Саме така інтегрована мотивація забезпечує не лише успішність навчальної діяльності, а й готовність до майбутньої професійної реалізації.

Важливо враховувати, що мотиваційна сфера студентів є динамічною і чутливою до впливу освітнього середовища. Зміст навчальних дисциплін, стиль викладання, наявність практичного досвіду, характер взаємодії з викладачами та одногрупниками – усе це може як посилювати, так і послаблювати окремі мотиви. Особливо значущим для студентів соціальної роботи є включення у практичну діяльність, оскільки саме вона дозволяє відчутти реальний зміст професії та співвіднести власні очікування з реальністю.

Таким чином, аналіз класифікацій мотивів учіння дозволяє зробити висновок про їхню багатовимірність і взаємозалежність. У структурі мотивації студентів соціономічних спеціальностей поєднуються професійно-орієнтовані, особистісно-орієнтовані, когнітивні, соціальні та емоційні мотиви, які формують єдину систему. Визначальним фактором ефективної підготовки майбутніх фахівців є не наявність окремих мотивів, а їх гармонійне поєднання та поступова трансформація від зовнішніх до внутрішніх і професійно значущих.

Отже, можна стверджувати, що формування мотивації студентів соціономічних спеціальностей є складним процесом, який передбачає не лише розвиток навчальної активності, а й глибоку перебудову мотиваційної сфери особистості. Саме ця трансформація створює передумови для переходу від навчальної діяльності до усвідомленої професійної позиції, що, у свою чергу, стане предметом подальшого аналізу в наступному підрозділі.

Окремої уваги заслуговує питання ієрархії мотивів у структурі мотиваційної сфери студентів. Як показують психологічні дослідження, мотиви не є рівнозначними – вони формують певну систему, у якій одні з них виступають провідними, а інші – підпорядкованими. Саме провідні мотиви визначають загальну спрямованість діяльності студента, впливають на вибір стратегій навчання та характер подолання труднощів.

У контексті соціономічних спеціальностей провідними найчастіше виступають професійно-ціннісні та особистісно-сміслові мотиви. Якщо вони сформовані на достатньому рівні, студент здатен зберігати інтерес до навчання навіть за умов значного навантаження або емоційного виснаження. Натомість у випадку, коли домінують ситуативні або зовнішні мотиви, навчальна діяльність набуває нестійкого характеру і значною мірою залежить від зовнішніх стимулів.

Ще одним важливим аспектом є взаємозв'язок мотивації та емоційного стану студента. У соціономічних спеціальностях навчання нерідко супроводжується переживанням складних тем (криза, травма, соціальна нерівність), що може викликати емоційне напруження. У таких умовах саме мотивація виступає своєрідним ресурсом, який дозволяє зберігати включеність у діяльність. Внутрішньо значущі мотиви (цінності, сенс, інтерес) допомагають витримувати ці навантаження, тоді як їх відсутність може призводити до емоційного вигорання ще на етапі навчання.

Не менш важливим є і вплив групового середовища на формування мотивації. Студентська група виступає не лише як освітнє, а й як соціально-психологічне середовище, у якому відбувається обмін цінностями, установками та ставленням до навчання. Підтримуюча атмосфера, наявність спільних цілей і позитивна взаємодія можуть значно підсилювати мотивацію, тоді як конкуренція, байдужість або конфлікти – навпаки, її знижувати.

У цьому контексті роль викладача також виходить за межі передачі знань. Він виступає як фасилітатор мотиваційного розвитку, який здатен впливати на формування інтересу, підтримувати впевненість студентів у власних можливостях і допомагати їм знаходити особистісний сенс у навчанні. Особливо ефективними є ті педагогічні підходи, які передбачають активне залучення студентів до обговорення, аналізу реальних ситуацій і рефлексії власного досвіду.

Формування мотивації не можна розглядати як стихійний процес. Воно потребує цілеспрямованої організації з боку освітнього середовища. Важливо

створювати такі умови навчання, які сприятимуть розвитку внутрішніх мотивів, підтримуватимуть інтерес до професії та забезпечуватимуть поступовий перехід від зовнішньої до внутрішньої зумовленої мотивації. Професійно-орієнтовані та особистісно-орієнтовані мотиви виступають не просто окремими складовими мотиваційної сфери, а взаємопов'язаними елементами єдиної системи. Їх взаємодія визначає характер навчальної діяльності студента, рівень його включеності у професійну підготовку та готовність до майбутньої діяльності у соціономічній сфері.

Узагальнюючи, можна зазначити, що ефективне формування мотивації студентів соціономічних спеціальностей передбачає: розвиток внутрішніх, особистісно значущих мотивів; підтримку професійно-ціннісної орієнтації; створення умов для практичного досвіду; формування навичок саморегуляції та рефлексії.

Саме за таких умов мотивація перестає бути лише фактором навчальної активності і перетворюється на основу професійного становлення особистості.

1.3. Специфіка та інструментарій діяльності соціального працівника у процесі формування професійної мотивації студентів соціономічного профілю

Розгляд теоретичних основ навчально-професійної мотивації та чинників її трансформації в умовах сьогоденних суспільних криз неминуче виводить на пошук конкретних суб'єктів, здатних здійснювати реальний психосоціальний супровід у межах вищої школи. У системі підтримки студентів соціономічних спеціальностей провідна роль належить соціальному працівнику закладу вищої освіти. Його професійна діяльність має самостійне, практико-орієнтоване значення, оскільки цей фахівець спрямовує свій інструментарій безпосередньо на взаємодію особистості із середовищем,

активізацію її внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також на подолання конкретних бар'єрів соціалізації, які виникають у процесі навчання.

Роль соціального працівника у збереженні та розвитку мотивації майбутніх фахівців соціономічної сфери зумовлена необхідністю створення безпечного, підтримуючого простору в університеті. Як було показано на емпіричному етапі дослідження, студенти випускних курсів часто стикаються не з відсутністю інтересу до обраного фаху, а з банальним браком сил для подолання щоденного стресу. Постійна тривожність, невизначеність щодо майбутнього працевлаштування, побутові труднощі та поєднання навчання з роботою просто виснажують внутрішні ресурси молоді. За таких умов соціальний працівник бере на себе ролі фасилітатора, посередника, організатора соціальних ініціатив та координатора, який допомагає студентові знайти опору в університетському середовищі й вибудувати чітку життєву траєкторію.

Головним інструментом у роботі соціального працівника з оптимізації мотивації здобувачів є технологія соціального супроводу (кейс-менеджменту), адаптована під потреби вищої школи. Ця діяльність реалізується за кількома основними напрямками.

Першим важливим вектором є включення студентів у реальну практичну діяльність через професійне волонтерство (skills-based volunteering). Соціальний працівник стає містком між університетською кафедрою та живими запитами громади чи громадських організацій. Залучаючи студентів до супроводу внутрішньо переміщених осіб, допомоги дітям у кризових центрах чи роботи з родинами військовослужбовців, фахівець дає молоді можливість побачити реальні результати своєї праці. Коли майбутній фахівець відчуває, що його дії дійсно комусь допомагають, у нього зникає формальне ставлення до навчання («аби скласти іспит») і з'являється зріла внутрішня мотивація оволодіння професією через практичну солідарність із громадою.

Другий напрям полягає у мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів підтримки студентів, які опинилися в зоні мотиваційного ризику. Соціальний працівник організовує роботу груп взаємодопомоги та неформальних інтервізійних клубів. У такому просторі студенти можуть відверто обговорити свої страхи, втому чи прояви перфекціонізму, не боячись отримати за це погану оцінку чи осуд з боку викладачів. Зниження рівня тривожності через розбудову таких дружніх, горизонтальних зв'язків у групі допомагає зберегти інтерес до навчання навіть у найважчі періоди суспільної нестабільності.

Третім вектором є навчання студентів навичкам самоорганізації та подолання прокрастинації в умовах хронічного стресу. Через проведення практичних воркшопів та ресурсних зустрічей соціальний працівник допомагає студентам опанувати техніки розподілу часу, утримання концентрації під час повітряних тривог чи інформаційного перевантаження. Особлива увага приділяється координації графіків для тих, хто вимушений поєднувати навчання з роботою, що дозволяє попередити емоційне вигорання ще до моменту отримання диплома.

Окреме місце посідає функція медіації (посередництва) у взаєминах між самими студентами, викладачами та адміністрацією вишу. Інколи мотиваційна криза виникає через надмірну жорсткість дедлайнів або брак порозуміння на кафедрі, що викликає у студентів страх помилки. Соціальний працівник у таких ситуаціях виступає захисником інтересів студентства, допомагаючи знайти компромісні рішення, розробити індивідуальні графіки чи домогтися врахування результатів неформальної освіти (наприклад, сертифікатів чи волонтерського досвіду).

Специфіка всієї діяльності соціального працівника в університеті базується на принципі активізації власних сил автора діяльності – самого студента. Фахівець не вирішує проблеми за здобувача, а допомагає йому знайти внутрішню наполегливість, навчитися спиратися на логіку й тверезий аналіз обставин. Це дозволяє трансформувати первинні, часто дещо

ідеалізовані уявлення про майбутню роботу у стійку професійну ідентичність.

Впровадження інструментів соціальної роботи на рівні університету дозволяє перевести теоретичні розмови про підтримку молоді у площину конкретних щоденних дій. Завдяки залученню студентів до вирішення реальних проблем громади та зниженню середовищного тиску, соціальний працівник безпосередньо захищає професійну мотивацію майбутніх спеціалістів соціономічної сфери від руйнування в умовах тривалої суспільної невизначеності.

Висновки до 1 розділу

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми мотивації у просторі соціономічного знання та теорії соціальної роботи встановлено, що мотиваційна сфера виступає базовим чинником, який визначає не лише поточну успішність навчальної діяльності студентів, а й їхню проактивну готовність до майбутньої професійної реалізації. Зміст спонукальної сфери набуває для майбутніх соціальних працівників, особливої уваги, адже їхня практична діяльність безпосередньо пов'язана з мобілізацією людських ресурсів, солідарністю та підтримкою вразливих груп населення. Це вимагає від особистості стійкої внутрішньої спрямованості, глибокого усвідомлення гуманістичної місії власного фаху, високої емоційної включеності та підвищеної відповідальності за результати міжособистісної взаємодії. У такому контексті сформована мотивація розглядається не просто як інструмент навчальної активності, а як стрижнева основа професійної придатності майбутнього фахівця, що забезпечує його внутрішню стабільність, здатність долати труднощі та зберігати цільові орієнтири навіть у складних соціальних умовах.

З'ясовано, що мотиваційна сфера студентів соціономічного профілю формується через складну взаємодію таких компонентів, як суб'єктивні потреби, пізнавальні інтереси, життєві цілі та очікування. Вирішальну роль у

цьому процесі відіграє ціннісно-смысловий складник, який визначає глибинний зміст майбутньої діяльності та гарантує її довготривалу тривалість. Для студентів спеціальності «Соціальна робота» першочергове значення має розвиток соціально спрямованої мотивації. Вона ґрунтується на прагненні допомагати іншим, альтруїзмі, готовності реалізовувати на практиці принципи соціальної справедливості, рівності та професійної етики, що зрештою захищає молодого спеціаліста від передчасного емоційного вигорання під час практичної діяльності в громаді.

У межах підрозділу 1.2 обґрунтовано, що мотивація студентів соціономічних спеціальностей є багатовимірною системою, у якій інтегруються змістовні професійні та особистісно-ціннісні спонукання. Перша група мотивів пов'язана з глибоким усвідомленням суспільної значущості обраного фаху, прагненням до постійного розвитку та соціальної реалізації в громаді, тоді як друга – відображає внутрішню потребу індивіда в інтелектуальному самовдосконаленні й отриманні задоволення від самого процесу здобуття освіти.

З'ясовано, що продуктивність фахової підготовки безпосередньо залежить від узгодженості цих спонукальних сил. Їхнє гармонійне поєднання забезпечує формування стійкої та проактивної професійної позиції випускника, тоді як очевидний дисбаланс часто призводить до зниження навчальної активності, появи прокрастинації або суто формального ставлення до майбутніх посадових обов'язків.

Доведено, що спонукальна сфера майбутніх фахівців має динамічний характер і закономірно змінюється в процесі тривалого навчання: від переважання зовнішніх і ситуативних чинників на початкових етапах (бажання отримати диплом, соціальний престиж) до домінування внутрішніх, професійно-ціннісних орієнтирів на завершальних курсах. Така трансформація є обов'язковою умовою успішного переходу від суто аудиторної діяльності до усвідомленої практичної роботи.

Окрему увагу приділено ролі університетського середовища у процесі стимулювання мотивів, зокрема через безпосередній вплив практичної підготовки, міжособистісної взаємодії у студентському колективі та своєчасної підтримки з боку викладацької спільноти. Саме створення сприятливих умов для рефлексії, набуття першого практичного досвіду в соціальних інституціях та формування професійної ідентичності забезпечує розбудову цілісної мотиваційної структури особистості.

Резюмуючи зазначене, можна стверджувати, що мотивація студентів соціономічного профілю є складним, системним утворенням, яке визначає не лише характер їхньої поточної навчальної праці, а й загальний рівень готовності до майбутнього виходу на ринок праці. Сформульовані теоретичні положення стають підґрунтям для подальшого емпіричного аналізу специфіки мотиваційної сфери студентства та визначення конкретних шляхів її оптимізації засобами соціальної роботи.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

2.1 Організація, етапи та методики емпіричного дослідження

Емпіричний етап дослідження спрямований на цілісне вивчення внутрішньої структури, динаміки та специфіки навчально-професійної мотивації студентів соціономічних спеціальностей, а також на виявлення деструктивних чинників, що гальмують їхнє професійне становлення. Потреба у проведенні цього аналізу зумовлена необхідністю подолання суперечності між високими суспільними вимогами до стійкості майбутніх фахівців соціономічної сфери та реальним психоемоційним виснаженням молоді в умовах тривалих криз і воєнного стану. Оскільки теоретичні моделі не завжди відображають латентні зони ризику, такі як тривожність, прокрастинація чи страх невдач, виникла потреба в отриманні об'єктивних даних. Практичне визначення індивідуальних мотиваційних комплексів та їхнього зв'язку із соматичним і психологічним станом здобувачів дозволить виявити групи мотиваційного ризику та обґрунтувати адресні інструменти соціальної роботи для підтримки майбутніх фахівців безпосередньо в освітньому просторі університету.

Емпіричне дослідження особливостей професійної мотивації студентів соціономічного профілю проводилося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, безпосередньо на факультеті психології. Дослідну вибірку склали 66 студентів, які навчаються за спеціальностями «Соціальна робота» та «Психологія». Збір емпіричних даних орієнтувався на виявлення специфічних середовищних та індивідуальних чинників, що впливають на якість професіоналізації майбутніх практиків, з подальшим акцентом на розробку технологій соціального супроводу студентської молоді випускових курсів.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань дослідження було організовано та реалізовано три взаємопов'язані етапи:

1. Підготовчий етап. На цьому етапі було детально опрацьовано теоретичну базу дослідження, щоб чітко розуміти, що саме і як будемо вимірювати. Було сформульовано мету, завдання та гіпотезу нашої роботи. Основна увага приділялася підбору діагностичного інструментарію: оскільки професійна мотивація є складним конструктом, нами було обрано методики перекладена О. Власової та К. Замфір, які чудово доповнюють одна одну. Також на цьому етапі ми визначили базу та вибірку дослідження (66 здобувачів вищої освіти спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія» КНУ імені Тараса Шевченка) і перенесли всі бланки методик у зручний онлайн-формат за допомогою Google Forms.

2. Констатувальний (діагностичний) етап, це етап безпосереднього збору емпіричних даних, який проходив протягом лютого-березня 2026 року. Зважаючи на специфіку навчального процесу та задля комфорту респондентів, опитування проводилося дистанційно. Студентам через старост та студентські чати надсилялося посилання на Google Forms. Перед початком тестування кожен учасник ознайомлювався з короткою інструкцією, де пояснювалася мета дослідження та гарантувалася повна анонімність відповідей (результати використовувалися виключно в узагальненому вигляді). Онлайн-анкета, структура якої складалася з трьох логічно послідовних блоків:

Перший блок (соціально-демографічний) містив загальні питання, спрямовані на збір паспортних відомостей про респондентів (вік, стать, заклад вищої освіти, спеціальність та курс навчання).

Другий блок інструментарію містив опитувальник вивчення мотивації навчання у закладі вищої освіти (в адаптації О. Власової). Ця методика обрана нами, оскільки вона дозволяє виявити провідні мотиви, що спонукають студентів до навчальної діяльності та зрозуміти, наскільки вони

орієнтовані саме на майбутню професію. Опитувальник містить 50 тверджень, з якими респондент має погодитися або не погодитися [7].

Методика дозволяє оцінити вираженість трьох основних шкал (мотивів):

- «Набуття знань» – відображає прагнення студента до здобуття нових знань, допитливість та щирий інтерес до суті обраної спеціальності (соціальної роботи чи психології).

- «Оволодіння професією» – вказує на прагнення набути конкретних професійних умінь та навичок, сформуватися як кваліфікований фахівець.

- «Одержання диплома» – свідчить про формальне ставлення до навчання, коли головною метою студента є отримання документа про вищу освіту, а не самих знань чи навичок.

Домінування перших двох мотивів свідчить про адекватний вибір професії та високий рівень навчально-професійної мотивації. Перевага мотиву «одержання диплома» вказує на те, що професія розглядається лише як засіб досягнення інших, не пов'язаних з нею цілей.

Третій блок діагностичного комплексу був відведений для дослідження мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір в україномовній адаптації. Ця методика дозволяє нам зазирнути глибше і визначити мотиваційний комплекс майбутнього фахівця. В основу опитувальника покладено концепцію про внутрішню та зовнішню мотивацію. Респондентам пропонується оцінити 7 мотивів професійної діяльності за 5-бальною шкалою (1 – «дуже незначною мірою»; 2 – «у достатньо незначній мірі»; 3 – «у невеликій, але значній мірі»; 4 – «у достатньо великій мірі»; 5 – «дуже великою мірою»).

За результатами підрахунків визначаємо три ключові показники:

- Внутрішня мотивація (ВМ) – сама діяльність є значущою для студента і він отримує задоволення від процесу та майбутнього результату роботи (наприклад, можливість творчості, самореалізації).

– Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) – діяльність зумовлена зовнішніми стимулами позитивного характеру (престиж, матеріальне забезпечення, просування по службі, тощо).

– Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) – діяльність зумовлена прагненням уникнути покарання, критики, неприємностей чи засудження.

На основі співвідношення цих трьох показників ми визначаємо мотиваційний комплекс респондентів. Оптимальними є комплекси, у яких внутрішня мотивація є найвищою або дорівнює зовнішній позитивній, а зовнішня негативна є найнижчою ($BM > ЗПМ > ЗНМ$ або $BM = ЗПМ > ЗНМ$). Найгіршим варіантом є комплекс, де переважає зовнішня негативна мотивація ($ЗНМ > ЗПМ > BM$).

Аналітичний етап, на фінальному етапі перейшли до обробки зібраного масиву даних. Відповіді респондентів, автоматично зведені в електронні таблиці, були вивантажені та оброблені за допомогою програми Microsoft Excel. Було здійснено кількісний аналіз: підрахували бали за кожною шкалою, визначили середні показники та відсоткове співвідношення. Після цього було проведено глибокий якісний аналіз та інтерпретацію отриманих результатів. Для наочності всі ключові показники були візуалізовані у вигляді таблиць та кругових діаграм, на основі яких було сформульовано остаточні висновки щодо специфіки професійної мотивації майбутніх соціальних працівників та психологів.

2.2. Аналіз соціально-демографічних характеристик вибірки та мотивів навчання студентів (за перекладом О. Власової)

Емпіричне дослідження розпочалося зі збору загальних відомостей про респондентів (Блок 1 анкети). Це дозволило сформувати соціально-демографічний портрет вибірки та переконатися, що вона відповідає меті дослідження. Загалом в опитуванні взяли участь 66 здобувачів вищої освіти.

Аналіз соціально-демографічних показників дозволив отримати такі результати. За віковим критерієм вибірка розподілилася наступним чином:

найбільшу частку опитаних склали студенти віком 21 рік – 25 осіб, що становить 38% від загальної кількості респондентів. Наступною за чисельністю є група 19-річних здобувачів освіти, яка налічує 21 особу (31%). Ще 20 респондентів (30%) належать до вікової категорії 20 років. Такий віковий розподіл є типовим для студентського середовища на етапі здобуття вищої освіти та дозволяє проаналізувати мотивацію молоді у період активного професійного самовизначення.

Розподіл за статтю показав традиційну для соціономічних професій тенденцію: переважну більшість вибірки склали жінки – 79% (52 особи), тоді як чоловіків виявилось 21% (14 осіб).

Усі опитані є студентами факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Щодо спеціальностей, то 66,7% (44 респонденти) навчаються за спеціальністю «Соціальна робота», а 33,3% (22 особи) здобувають фах за спеціальністю «Психологія» (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Кількісний склад студентів анкетування за спеціальністю

Важливим критерієм нашого дослідження був етап професійної підготовки студентів. Оскільки в опитуванні брали участь здобувачі освітнього ступеня «бакалавр», за курсом навчання респонденти розподілилися так: 2 курс – 28,8% (19 осіб); 3 курс – 31,8% (21 особа); 4 курс – 39,4% (26 осіб) (див. рис. 2.2).

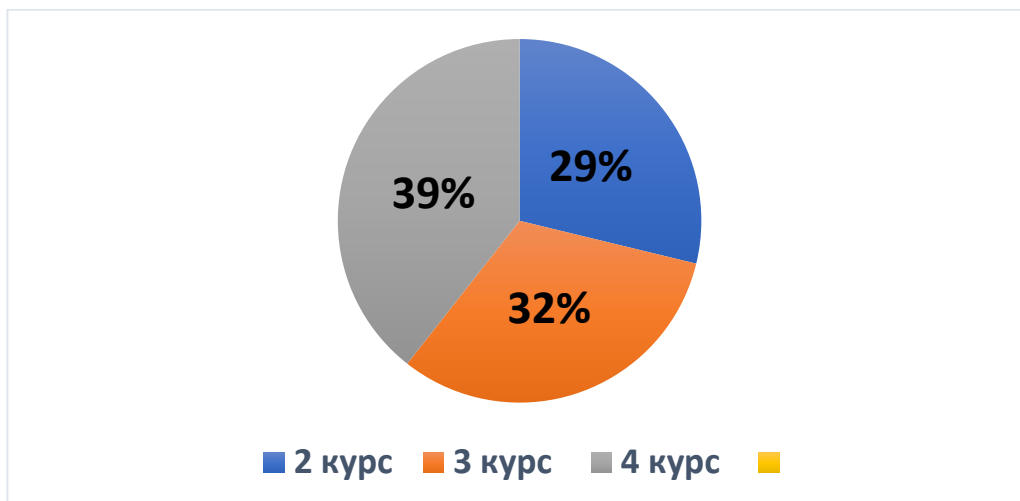


Рис. 3.3. Кількісний склад студентів анкетування за навчальним курсом

З'ясувавши загальні характеристики респондентів, ми перейшли до безпосереднього аналізу особливостей їхньої мотиваційної сфери. Першим кроком стало застосування методики вивчення мотивації навчання у закладі вищої. Як зазначалося раніше, опитувальник містить 50 питань, що передбачають дихотомічний вибір («так» або «ні»). Аналіз розподілу відповідей на ключові запитання дозволяє виявити конкретні установки 66 опитаних студентів щодо навчального процесу, їхнє реальне ставлення до професійного самовдосконалення та формальних атрибутів вищої освіти.

Нижче вказані результати відповідей досліджуваних на ті твердження методики, які викликають найбільший науковий інтерес у контексті підготовки майбутніх фахівців спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія». Розглянемо перші чотири твердження методики, які дозволяють оцінити ставлення здобувачів вищої освіти до формату навчального процесу, рівень їхньої самоосвіти, а також особливості психоемоційного стану під час навчання. Зведені емпіричні дані щодо розподілу відповідей представлено у таблиці (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Розподіл відповідей респондентів на твердження 1-4

Запитання	Відповідь «Так»	Відповідь «Ні»
1. Найкраща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань	79%	21%
2. Зазвичай я працюю з великою напругою	52%	48%
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань та неприємностей	33%	67%
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії	67%	33%

Грунтуючись на дані з Таблиці 2.1, можна побачити досить цікаву картину того, як студенти сприймають навчання та як почуваються в цьому процесі.

Так, щодо першого твердження («Найкраща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань») свою згоду висловили 79% (52 особи). Це цілком логічно для нашої вибірки: майбутні соціальні працівники та психологи об'єктивно потребують демократичного формату навчання. Оскільки робота базуватиметься на комунікації, студентам важливо не просто пасивно слухати лекції, а мати змогу дискутувати та вільно висловлювати свої думки.

Разом з тим, відповіді на друге та третє питання показали, що навчальний процес супроводжується чималим психоемоційним навантаженням. Щодо напруженої роботи думки групи розділилися майже навпіл: 52% (34 особи) вчаться з великою напругою, а 48% (32 особи) її не помічають. Проте відповіді на третє питання виявили певну вразливість нашої вибірки – 67% (40 респондентів) зізналися, що після стресів та неприємностей у них часто болить голова (відповідь «Ні» на твердження про рідкісність болів). На нашу думку, це пов'язано з високою емпатійністю

студентів допомагаючих професій, які схильні пропускати переживання через себе. Це зайвий раз нагадує, що профілактикою вигорання і психогігієною нам варто займатися ще з університетської лави.

Але найбільш позитивним для нашого дослідження виявився результат за четвертим твердженням (яке якраз і розкриває мотив «Оволодіння професією»). Аж 67% (44 студенти) відповіли, що самостійно вивчають додаткові матеріали для майбутньої роботи. Цей показник яскраво доводить, що дві третини опитаних не обмежуються лише університетською програмою. Вони мають сильну внутрішню мотивацію, проявляють ініціативу і дійсно хочуть стати якісними фахівцями у своїй сфері.

Окрім стандартизованих тверджень, де студенти мали лише погодитися або не погодитися із запропонованими варіантами, для нас було важливо почути їхню власну, не обмежену рамками думку. Саме тому до опитувальника було включено відкрите запитання: *«Яку з властивих вам якостей ви найбільше цінуєте?»*. В соціальній роботі та психології головним робочим інструментом фахівця є його власна особистість, здатність до саморефлексії та адекватне усвідомлення своїх сильних сторін є надзвичайно важливим показником професійної зрілості.

Респонденти формулювали відповіді самостійно, тому було отримано досить широкий спектр особистісних рис. Для того, щоб якісно проаналізувати цей масив даних, всі названі студентами якості у кілька змістових блоків (категорій) було згруповано. Переглянувши масив відповідей на відкрите запитання, виявлено дуже цікаву і дещо несподівану тенденцію. Традиційно вважається, що для представників соціально-психологічної сфери провідними якостями є співчуття та м'якість. Проте, коли почали детально розбирати кожну сформульовану студентами відповідь, фокус їхнього сприйняття себе, виявився набагато більш прагматичним та професійно зрілим.

Більш ніж половина вибірки – 61% (40 осіб) – найбільше цінують у собі саме вольові та організаційні якості. Що особливо привертає увагу:

абсолютними лідерами серед усіх відповідей стали *«відповідальність»*, що становить 21% (її вказали 14 разів) та *«цілеспрямованість»* що становить 23% (15 згадок). Студенти також виділяли *«наполегливість»* 13,6% (9 згадок), *«силу волі»* 1% (1 згадка) та *«пунктуальність»* 1% (1 згадка). Деякі респонденти давали комплексні відповіді, вказуючи, наприклад: *«Емпатія, відповідальність, вміння все структурувати»*. Це є надзвичайно позитивним сигналом, який свідчить про те, що майбутні фахівці соціономічного профілю розуміють: робота з людьми вимагає не лише емоційної віддачі, а й сильного внутрішнього стрижня, системності та вміння доводити справу до кінця.

Другою за значущістю групою стали морально-етичні якості, які відзначили 19,7% респондентів (13 осіб). Тут беззаперечно домінує *«чесність»* – її виокремили 13,6% (9 студентів як в індивідуальному вигляді, так і в комбінаціях, як-от *«доброту та чесність»*). Крім того, респонденти зазначали *«справедливість»* (3,0%, або 2 згадки) та *«повагу»* (3,0%, або 2 згадки). Це вказує на те, що для п'ятої частини студентів базою для професійної та життєвої комунікації є прозорість, довіра та етичне ставлення до оточуючих.

Суто емоційно-комунікативні риси як свої головні переваги виокремили 14% опитаних (9 осіб). Серед їхніх відповідей найчастіше звучали *«щирість»* 8% (5 згадок), *«емпатія»* 4% (3 згадки) та *«людяність»* 2% (1 згадка).

Ще одна невелика, але показова група, яка склала 6% (4 особи) – це якості, віднесені до категорії особистісної зрілості та когнітивної гнучкості. Студенти вказували такі риси, як *«відкритість новому досвіду»* 3,0 (2 згадки), *«впевненість»* 1% , *«асертивність»* 2%, та *«раціональність»* 2%. Наявність таких відповідей свідчить про те, що частина здобувачів освіти активно цікавиться сучасною термінологією соціальної сфери та свідомо працює над своїми кордонами й мисленням.

Іншу цінність у відкритих питаннях становлять розгорнуті відповіді, які демонструють глибоку саморефлексію. Так, одна з респонденток влучно

описала свій перфекціонізм: *«На диво, та саме ця якість змушує мене добиватись того, що в моїй голові зазвичай є неможливим»*. Такі індивідуальні інсайти підтверджують здатність здобувачів обертати власні (навіть суперечливі) особливості на дієвий інструмент досягнення цілей у навчанні та майбутній практичній діяльності.

Підсумовуючи блок відкритих відповідей, можна впевнено констатувати: респонденти мають міцний і дуже різнобічний особистісний фундамент. Вони спираються передусім на відповідальність, наполегливість та чесність, доповнюючи це емпатією та відкритістю, що є чудовою базою для роботи в допомагаючих професіях.

Наступним етапом нашого дослідження є розгляд специфічного блоку тверджень №6–12, який становить особливий інтерес для нашого емпіричного дослідження, оскільки він фокусується не стільки на технічному процесі навчання, скільки на глибинному ціннісному ставленні здобувачів до свого професійного майбутнього та вищої освіти як такої (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Розподіл відповідей респондентів на твердження 6-12

Запитання	Відповідь «Так»	Відповідь «Ні»
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.	47%	48%
7. . Я переживаю задоволення від розгляду на заняттях важких проблем	53%	44%
8. Я не бачу сенсу у більшості робіт, які ми робимо у ВНЗ	35%	61%
9. Розповідаючи знайомим про мою майбутню професію я отримую велике задоволення.	73%	27%
10. Я посередній студент, ніколи не буду хорошим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим	30%	70%
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково	52%	48%

мати вищу освіту		
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.	64%	34%

Діагностичний потенціал зазначених семи тверджень дозволив умовно розподілити їх за трьома провідними змістовними векторами, кожен з яких відображає критично важливі аспекти формування майбутнього фахівця соціономічного профілю (зокрема, у сферах соціальної роботи та практичної психології). Аналіз отриманих емпіричних даних у розрізі цих напрямів дозволив зафіксувати такі тенденції:

1. Професійна ідентичність та захопленість фахом. Твердження щодо впевненості у виборі спеціальності (№12), готовності присвятити їй життя (№6) та отримання задоволення від розповідей про неї знайомим (№9) виступають індикаторами інституційного та професійного оптимізму. Отримані результати дозволяють констатувати достатньо високий рівень професійної свідомості серед опитаних студентів. Зокрема, більшість респондентів – 64% (42 особи) вказали, що твердо впевнені у правильності вибору професії (твердження №12), а 73% (48 осіб) отримують задоволення, розповідаючи про свій фах знайомим.

Проте у питанні щодо готовності безкомпромісно «присвятити життя» обраній справі (твердження №6) думки студентства розділилися майже порівну: 47% (31 особа) відповіли ствердно, тоді як 48% (32 особи) виявилися не готовими до повної професійної самопожертви. Такий розподіл є закономірною тенденцією для сучасного покоління молоді, яка орієнтується на збереження балансу між роботою та особистим життям (work-life balance), сприймаючи майбутню діяльність у соціономічній сфері як вагому, але не єдину площину для власної реалізації. Щира гордість за свій фах та усвідомленість вибору в межах цього вектора розглядаються як головний психосоціальний запобіжник від емоційного вигорання у майбутній практиці як соціальних працівників, так і психологів.

2. Ставлення до академічних вимог та рівень прагматизму. Твердження щодо потенційного знецінення університетських завдань (№8) або сумнівів у необхідності вищої освіти загалом (№11) спрямовані на виявлення ознак формального ставлення до навчання. Отримані дані продемонстрували виражений прагматичний підхід здобувачів освіти. Погляди на обов'язковість вищої освіти у сучасних реаліях (твердження №11) розділилися: 52% (34 особи) вважають її не обов'язковою для успішної кар'єри, тоді як 48% (32 особи) продовжують наполягати на необхідності диплома. Це безпосередньо відображає трансформацію сучасного ринку праці, де практичні навички часто цінуються вище за формальні документи.

Попри скепсис щодо вищої освіти «взагалі», студенти вбачають чіткий сенс у власній підготовці: 61% опитаних (40 осіб) не погодилися з тезою про те, що університетські роботи позбавлені практичної цінності (твердження №8). Відповідно, зміст чинних програм професійної підготовки сприймається респондентами обох спеціальностей як релевантний та корисний для подальшої практичної діяльності.

3. Когнітивна гнучкість та навчальна самооцінка. Готовність отримувати задоволення від розв'язання складних проблем (твердження №7) розглядається як базова компетенція для фахівців системи «людина–людина», адже реальні життєві, соціальні та психологічні кризи клієнтів рідко мають лінійні рішення. Позитивним маркером досліджуваної вибірки є те, що 53% (35 осіб) відчують інтелектуальне задоволення від розгляду заплутаних або неоднозначних ситуацій. Оскільки майбутня діяльність у соціономічній сфері постійно пов'язана з нетиповими, кризовими випадками в громаді, така інтелектуальна активність є передумовою успішної роботи.

Цілком сприятливими виявилися й показники навчальної самооцінки та локусу контролю: 70% студентів (46 осіб) повністю відкинули твердження про власну «середність» та марність докладання зусиль (твердження №10). Переважна більшість вибірки продемонструвала наявність внутрішнього

локусу контролю, віру в результативність власної праці та готовність активно працювати над особистісним і професійним удосконаленням.

Після аналізу ціннісних орієнтацій та ставлення до навчального процесу ми знову звернулися до формату відкритих запитань, щоб глибше дослідити особистісну складову майбутніх фахівців. Наступним пунктом нашої анкети стало запитання №13: *«Від яких притаманних вам якостей ви хотіли б позбавитись?»*. Опрацювавши масив відповідей, ми побачили дуже глибоку і відверту рефлексію студентів щодо власних недоліків.

Найбільшою проблемою для нашої вибірки очікувано виявилася категорія *«Невпевненість та страхи»* 29%. Практично третина опитаних зазначила надмірну невпевненість у собі, зайву самокритичність та страх невдачі як головні риси, яких вони хотіли б позбутися. Це класичний прояв так званого «синдрому самозванця», який дуже часто супроводжує студентів психологічного та соціального профілю на етапі переходу від теорії до перших спроб практичної роботи з людьми.

Тісно пов'язаною з попередньою групою є друга за масовістю категорія – *«Перфекціонізм»* 27%. Студенти масово вказували на надмірний перфекціонізм як на деструктивну рису. Дуже влучно цю проблему описала одна з респонденток: *«часто витрачаю занадто багато сил на ідеальний результат, а коли не виходить – швидко зневірююсь у собі»*. Таке прагнення до ідеалу в поєднанні з невпевненістю створює величезне емоційне напруження, яке заважає студентам просто діяти і здобувати досвід.

Третьою групою стали *«Труднощі з самоорганізацією»* 21%. Тут респонденти були максимально відвертими, визнаючи, що їм заважає прокрастинація, лінь та бажання *«охопити все і одразу»*. Для студентського віку такі вольові труднощі є досить типовими, проте вони потребують усвідомленої корекції для того, щоб у майбутньому успішно справлятися з робочими навантаженнями.

Особливої уваги заслуговує категорія *«Емоційна нестабільність та тривожність»* 17%. Досліджувані вказували на підвищену тривожність,

схильність до катастрофізації, а також проблеми з регуляцією гніву (імпульсивність, неконтрольована злість, нестриманність). Оскільки соціальна робота і психологія вимагають високого рівня емоційного інтелекту та витримки, визнання цих проблем є першим і найважливішим кроком до їх опрацювання в особистій терапії чи під час супервізій.

Нарешті, найменша, але надзвичайно цікава категорія – «Соціально-комунікативні бар'єри» 6%. Відповіді в цій групі свідчать про те, що частина студентів уже інтуїтивно розуміє специфіку своєї майбутньої професії. Бажання позбутися «*довірливості*», «*бажання всім подобатися*» і навіть «*емпатії*» чи «*низької соціальної батареї*» говорить про те, що здобувачі відчують ризик професійного вигорання. Вони усвідомлюють, що гіперемпатія і відсутність особистих кордонів можуть стати серйозною загрозою в роботі з важкими клієнтськими випадками.

Підсумовуючи блок цього запитання, можна з упевненістю сказати, що студенти демонструють високий рівень самоусвідомлення. Вони адекватно оцінюють свої «зони росту» та розуміють, які саме внутрішні бар'єри можуть заважати їм стати впевненими та ефективними фахівцями.

Рухаючись далі за опитувальником ми переходимо до наступної групи тверджень (№14–20). Цей блок виявився особливо цікавим, оскільки він показує не якусь «ідеальну» теоретичну мотивацію, а реальне, буденне життя студентів.

Тут аналізуємо досить приземлені, але критично важливі речі: як саме здобувачі справляються з щоденним академічним навантаженням. Наприклад, чи оптимізують вони зусилля за допомогою шпаргалок, чи відкладають складні завдання на потім і чи дійсно вважають за потрібне вчити абсолютно всі дисципліни однаково глибоко. Ці питання знімають «соціально бажану» маску і показують їхні справжні навчальні звички.

Також, цей блок чудово підсвічує рівень внутрішніх сумнівів чи важко їм було визначитися з професією на етапі вступу та чи не хотіли б вони зараз перевестися до іншого університету. І, мабуть, найпоказовішим індикатором

їхнього загального психоемоційного стану є питання про якість сну. Це дуже простий, але наймовірно точний маркер, який прямо вказує на те, наскільки сильно студенти піддаються стресу і чи можуть вони розслабитися після навчальних тривог.

Аналіз отриманих результатів яскраво демонструє, що сучасні студенти позбавлені зайвого ідеалізму. Вони підходять до навчання дуже прагматично та вміють оптимізувати свої ресурси. Так, розглядаючи навчальні звички, ми бачимо абсолютно реалістичну картину: 46 осіб (69,7%) зізналися, що при нагоді використовують шпаргалки та підсобні матеріали (твердження 14). До того ж 45 студентів (68,2%) зазвичай беруться спочатку за легші завдання, залишаючи важкі на потім (твердження 19). Водночас 42 респонденти (63,6%) не згодні з тим, що всі дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко (твердження 17). З психологічної точки зору це зовсім не говорить про лінь чи погане ставлення до навчання. Навпаки, це свідчить про здоровий прагматизм: студенти вміють розставляти пріоритети, концентруючи зусилля на фахових предметах, і не намагаються бути ідеальними в усьому, зберігаючи енергію(див. табл.2.3).

Таблиця 2.3.

Розподіл відповідей респондентів на твердження 14-20

Запитання	Відповідь «Так»	Відповідь «Ні»
14. При можливості я використовую на іспитах допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).	70%	30%
15. Найкращій час життя – студентські роки.	73%	18%
16. У мене дуже неспокійний і переривчастий сон	45%	53%
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково глибоко.	36%	64%
18. За можливості я вступив би до іншого ВНЗ.	38%	62%
19. Я берусь за легші завдання, а важчі залишаю насамкінець.	68%	32%
20. Для мене було важко при виборі професії	41%	59%

Щодо вибору професії та університету, вибірка демонструє непогану стабільність. Більшості опитаних 59% було не надто важко визначитися з професією, 62% респондентів зазначає, що не стали би переводитися до іншого вишу, навіть якби мали б таку можливість. Тобто більшість відчуває себе на своєму місці.

Проте рівень психоемоційного напруження залишається досить високим: майже половина групи, а саме 45% – страждає на неспокійний та уривчастий сон.

Але найглибшим та найпоказовішим для нашого дослідження виявився аналіз твердження 15 («Найпрекрасніший час життя – студентські роки»). Більшість – 73% (48 осіб) погодилися з цією класичною тезою, а 18% (12 осіб) відповіли «Ні». Однак 9% респондентів не обрали зазначені варіанти, а вказали власні розгорнуті думки, які відображають високу зрілість та драматичний контекст сьогодення.

Зокрема, студенти відзначали, що прекрасними були не лише студентські роки, а й те, що було до них. Один із коментарів звучить особливо болісно та актуально: *«Можливо, студентські роки були б найпрекраснішими, якби не війна і всі інші кляті обставини, що випали на цей час»*. Інший респондент продемонстрував глибокий філософський підхід: *«Не існує найпрекраснішого часу життя, оскільки у кожному віковому періоді нам чогось бракує і чогось ми маємо вдосталь. Люди завжди будуть чимось незадоволені і водночас від чогось кайфуватимуть»*.

Наявність таких відповідей є надзвичайно важливою. Вона доводить, що майбутні психологи та соціальні працівники не мислять шаблонами. Вони вміють рефлексувати, об'єктивно оцінювати реальність (зокрема, вплив війни на їхню молодість) і мають філософське, зріле ставлення до життя.

Переходимо до наступного блоку тверджень (№21–29), який зачіпає більш особистісні та практичні сторони студентського життя. Ці запитання

допомагають зсередини побачити, як студенти реагують на стрес, наскільки вони самостійні у навчанні та яких реальних результатів (моральних і фінансових) очікують від свого вибору. Кількісний розподіл відповідей респондентів на цей комплекс тверджень представлено в таблиці .

Аналіз емпіричних даних таблиці 2.4 дозволяє виокремити три ключові тенденції, що характеризують психоемоційний стан та прагматичні орієнтири сучасної студентської молоді.

По-перше, чітко простежується високий рівень емоційного навантаження та хронічного стресу всередині групи. Половина вибірки – 50% (33 особи) відверто зізналися, що нездатні спокійно спати після того, як стикаються з будь-якими життєвими чи академічними неприємностями (запитання №21). Цей показник прямо корелює з відповідями на запитання №27, де переважна більшість – 74% (49 студентів) погодилися з тезою, що їхнє щоденне життя майже постійно пов'язане з надзвичайною напругою. Більше того, один із респондентів вийшов за межі запропонованих варіантів і дописав від себе слово «часто». Така вразливість до стресу та схильність до тривожних станів є класичним маркером для майбутніх фахівців соціономічної сфери (соціальних працівників та психологів), які через притаманну їм високу емпатію схильні глибоко пропускати через себе будь-який негативний досвід (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Розподіл відповідей респондентів на твердження 21-29

Запитання	Відповідь «Так»	Відповідь «Ні»
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей	50%	50%
22. Я твердо впевнений(а), що моя професія дасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті.	48%	48%
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчитись краще, ніж я.	65%	35%
24. Для мене дуже важливо отримати диплом про вищу освіту.	67%	33%

25. Із деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ВНЗ.	76%	24%
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатись без нагадування адміністрації.	67%	33%
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.	74%	24%
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.	26%	74%
29. Є багато ВНЗ, у яких я міг би навчитись із не меншою зацікавленістю.	53%	44%

По-друге, попри очевидне емоційне виснаження, у студентів фіксуються високі показники вольової саморегуляції та стабільної самооцінки. Переважна більшість досліджуваних – 67% (44 особи) стверджує, що має достатньо внутрішньої сили волі для того, щоб вчитися без будь-яких зовнішніх нагадувань чи тиску з боку викладачів та адміністрації (запитання №26). Рівень навчальної самооцінки також є порівняно стабільним, оскільки 35% (23 студенти) не вважають, що їхні друзі здатні вчитися краще за них, демонструючи впевненість у власних силах (запитання №23). Водночас погляди на стратегію складання сесії виявили схильність до мобілізації зусиль: лише 26% (17 осіб) вважають, що іспити потрібно проходити з мінімумом зусиль, тоді як переважна більшість – 74% (49 респондентів) – не погоджуються з цим і готові викладатися заради результату (запитання №28).

По-третє, результати фіксують високу прагматичність та раціональність вибору сучасних здобувачів освіти. Для переважної більшості 67% (44 особи) наявність диплома про вищу освіту є принципово важливою (запитання №24), а 76% (50 студентів) визнали, що цей конкретний заклад вищої освіти вони обрали з практичних і зручних міркувань (запитання №25). Оцінюючи альтернативи, 44% (29 осіб) зазначили, що не бачать для себе інших варіантів і навчалися б лише тут, 53% (35 осіб) припускають, що могли б з інтересом навчатися деінде (запитання №29), а окремі студенти продемонстрували виважений аналітичний підхід, зазначивши у коментарях, що не можуть

відповісти, оскільки на практиці недостатньо ознайомлені з освітньо-професійними програмами інших ЗВО для того, щоб робити такі висновки.

Найбільший світоглядний розкол серед опитаних викликало запитання №22 щодо впевненості в тому, що обраний фах принесе одночасно і моральне задоволення, і фінансовий достаток. Думки групи розділилися рівно навпіл: по 48% (по 32 особи) вірять у такий комплексний успіх або мають стосовно цього серйозні сумніви, тоді як решта 4% залишили обережні коментарі на кшталт «поки невідомо».

Проте найбільш показовою та глибокою виявилася розгорнута відповідь одного зі студентів, який написав: *«Можливо використання набутих на ній знань у іншій професії – так. Але точно не та спеціальність, на якій я навчаюся, дасть мені матеріальний достаток у житті»*. Ця теза чудово ілюструє реалістичний погляд майбутніх фахівців на ринок праці те що, вони високо оцінюють якість і придатність здобутих знань (які можна адаптувати в бізнесі, управлінні чи HR), проте тверезо розуміють, що класична соціальна чи психологічна сфера в сучасних реаліях часто залишається недооціненою у фінансовому плані.

Якщо у попередньому відкритому запитанні (№13) ми розглядали загальні особистісні недоліки, від яких студенти хотіли б позбутися в житті, то тут фокус уваги було зміщено суто на академічну сферу запитання №30: *«Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися?»*. Важливо зрозуміти, які саме внутрішні бар'єри та риси характеру заважають здобувачам ефективно засвоювати знання, дотримуватися дедлайнів та тримати фокус на навчанні. Самостійно формулюючи відповіді, респонденти знову виявили високий рівень щирості. Аналіз відповідей на це запитання дозволив виявити чітку структуру головних академічних труднощів студентів і показав абсолютно реальну, щоденну картину їхнього життя. Тут немає завуальованих чи «правильних» книжкових фраз – респонденти максимально чесно назвали те, що гальмує їх у навчанні щодня. Найбільшу питому вагу у

вибірці порівну розділили між собою дві великі групи проблем – дефіцит уваги та вольові труднощі по 39% та 40% на кожну категорію.

Перша група – *«Проблеми з концентрацією та увагою»* 39% – представлена переважно скаргами на банальну неуважність, розсіюваність та постійне відволікання. Слово *«неуважність»* у загальному списку повторюється найчастіше. Студенти масово зазначають, що їм важко утримувати тривалий фокус на лекціях, книгах чи навчальному матеріалі. В теперішніх реаліях, коли фокус уваги молоді постійно збивається через гаджети, інформаційний шум, а також через регулярні повітряні тривоги та загальний хронічний стрес, у якому перебуває країна, здатність до концентрації сильно страждає, що ми й бачимо за результатами опитування.

Друга, така ж чисельна група – *«Вольові труднощі та дезорганізація»* 40%. У цьому блоці респонденти найчастіше скаржилися на лінощі, прокрастинацію та відкладання справ на потім. Хтось прямо зазначає, що вчитися заважають *«комп'ютерні ігри»*, а хтось вказує на загальну неорганізованість, брак дисципліни та прагнення до *«пошуку легких шляхів»*. З психологічного погляду, за цими побутовими назвами часто ховається або відсутність сформованих навичок планування часу (тайм-менеджменту), або ж захисна реакція організму на перевантаження. Коли накопичується втома, студент несвідомо намагається захистити себе від складної розумової праці й обирає простіші дії, через що з'являється тенденція до *«уникання важких завдань в межах дедлайнів»*. Без зовнішнього контролю з боку адміністрації чи викладачів здобувачам стає важко змусити себе сісти за конспекти.

Третя категорія – *«Емоційно-перфекціоністські бар'єри»* 16,7% підсвічує значно глибші психологічні проблеми. Студенти вказують, що ефективно вчитися їм заважає підвищена тривожність, невпевненість, імпульсивність та внутрішня зацикленість. Знову чітко впливає тема надмірного перфекціонізму. Дуже влучно цю проблему описав один із респондентів, зазначивши, що він *«витрачає занадто багато сил на ідеальний результат, а коли не виходить – швидко зневірюється в собі»*.

Через такий страх зробити роботу неідеально вмикається психологічний ступор, тривога та страх помилки просто паралізують навчальну активність, заважаючи людині навіть вчасно почати виконання завдання.

Найменша, але водночас найбільш тривожна група відповідей – «Мотиваційна криза» 4,5%. Хоча цей відсоток зовсім невеликий, слова про «незацікавленість у самій спеціальності» та «невмотивованість в навчанні в цілому» є серйозними негативними маркерами. Якщо у студента зникає внутрішній інтерес до майбутнього фаху і він не бачить у ньому сенсу, будь-які спроби розвинути увагу чи подолати прокрастинацію будуть неефективними, адже відсутній головний рушій навчального процесу – професійна мотивація.

Загалом картина тридцятого запитання чітко підтверджує: головними «ворогами» студентів у навчанні є не складність чи об'єм профільних предметів, а труднощі з саморегуляцією (вмінням тримати фокус, дисциплінувати себе та організувати свій час) та емоційне напруження (тривожність і перфекціонізм). Отримані результати переконливо доводять необхідність цілеспрямованого розвитку у майбутніх фахівців допомагаючих професій навичок самоменеджменту, стресостійкості та психологічної саморегуляції ще під час їхнього навчання в університеті.

Наступний масив тверджень методологічного інструментарію №31–38 дозволяє нам зазирнути за лаштунки суто академічного процесу і торкнутися фундаментальних життєвих цінностей та мотивів студентів. Запитання цього блоку сформовані таким чином, щоб виявити, що саме є першопричиною їхнього перебування в університетських стінах – щире прагнення стати висококласним фахівцем чи прагматичне бажання отримати певний статус, уникнути життєвих труднощів або забезпечити собі кар'єрне просування в майбутньому.

Окрім того, цей блок допомагає чітко розставити пріоритети у дилемі «матеріальне проти морального» (зокрема, через ставлення до майбутньої заробітної плати), а також дає можливість оцінити ступінь інтеграції професії

в структуру особистості студента – наскільки його щоденні захоплення та родинні сценарії переплетені з майбутнім фахом.

Кількісний розподіл відповідей респондентів на твердження №31–38 представлено у Таблиці (див. табл.2.5.).

Таблиця 2.5

Розподіл відповідей респондентів на твердження 31-38

Запитання	Відповідь «Так»	Відповідь «Ні»
31. Мене можна назвати людиною, яка багато чим захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.	47%	50%
32. Хвилювання щодо майбутнього іспиту або роботи, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.	58%	42%
33. Висока зарплатня після закінчення ВНЗ для мене не головне.	65%	35%
34. Мені потрібно мати тверді переконання, щоб підтримувати загальне рішення групи.	32%	64%
35. Я змушений був вступити до ВНЗ, щоб зайняти бажане становище у суспільстві, уникнути служби в армії.	58%	41%
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.	59%	41%
37. Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим	62%	38%
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.	55%	45%

Результати чітко відокремлюють особисту свідомість здобувачів від зовнішнього соціального тиску.

Перше, що сильно виділяється на тлі інших цифр – це потужний фокус студентів на якісному професіоналізмі. Абсолютна більшість вибірки 59 % чітко зазначили, що навчають матеріал заради того, щоб стати справжніми майстрами своєї справи, а не просто раді успішного складання сесії - Разом з

тим, майбутній фах не поглинає абсолютно всі сфери їхнього життя: 50% респондентів заперечують, що всі їхні щоденні захоплення та хобі крутяться навколо професії. Це вказує на здоровий психологічний баланс і вміння розділяти роботу та особистий простір.

Проте зворотним боком такої високої професійної відповідальності є серйозне емоційне напруження. Аж 58% студентів чесно зізналися, що тривога через нездану вчасно роботу або майбутній іспит часто б'є по психологічному стані й буквально заважає їм спокійно спати. Тобто, бажання стати хорошим спеціалістом дається молоді ціною високого рівня стресу.

Оцінюючи зовнішні чинники – фінансові, статусні та родинні – ми бачимо здоровий прагматизм нинішнього покоління. Для 35% висока заробітна плата після закінчення університету є важливим орієнтиром (відповідь «Ні» на запитання 33), а 55% тверезо розуміють, що наявність диплома про вищу освіту – це обов'язкова умова для їхнього майбутнього просування по службі. При цьому університет для них – це свідомий вибір, а не просто спроба втекти від армії чи штучно заробити статус у суспільстві, що підтвердили 41% респондентів. Потужного впливу батьківських сценаріїв група також не демонструє: 38% опитаних відповіли, що не намагаються копіювати своїх батьків, а одна зі студентка додала дуже характерне для сучасної молоді уточнення: *«Мої батьки професіонали, але я не хочу бути на них схожою, хочу рухатись далі»*. Це яскраво підкреслює прагнення до побудови власної, незалежної траєкторії життя.

Окремим і, мабуть, найцікавішим моментом у цьому блоці став аналіз взаємодії студентів із колективом та рівня їхньої конформності. Абсолютна більшість 64% осіб відповіли, що їм не потрібен особливий «хороший настрій», щоб підтримати рішення групи. Але група студентів принципово відмовилася від полярних відповідей «так/ні» і розписала свою позицію з точки зору здорового критичного мислення та раціоналізму.

Студенти залишали коментарі: *«Не завжди»*, *«Залежить від рішення, а не від настрою»*, а також: *«Мені потрібно вважати думку групи логічною»*.

Один із найглибших і найточніших коментарів звучить так: *«Я в будь-якому випадку висловлю свою думку та послухаю інших, щоб зважити всі за і проти та озвучити їх, бо знову-таки занадто все структурую»*. Наявність таких рефлексивних вставок у опитувальнику – це дуже крутий показник. Він доводить, що майбутні фахівці соціально-психологічної сфери орієнтуються не на миттєві емоції чи сліпе підкорення більшості, а на конструктивний діалог, логіку, структуру та повагу до чужої думки.

У підсумку ми маємо портрет раціонального, самостійного студента, який орієнтований на якісний результат, тверезо оцінює вимоги ринку праці, вміє відстоювати власне «Я» в колективі, але платить за це високою тривожністю та переживаннями за результати своєї праці.

Головним, беззаперечним лідером усього списку стала наполегливість. Це слово повторюється в анкетах абсолютно феноменальну кількість разів – його вказали 66,7% (тобто 44 особи усієї групи). Студенти відверто кажуть, що їхній головний двигун – це *«витривалість»*, *«цілеспрямованість»* та установка *«не здаватися перед труднощами»*. З психологічного погляду це дуже сильний показник. Він доводить, що теперішнє студентство вчиться не тому, що їм легко чи все дається без зусиль, а тому, що вони вміють проявляти характер, стискати зуби, проявляти впертість і доводити розпочате до кінця, попри втому чи зовнішній стрес.

Другий важливий ресурс, на який опирається молодь – це відповідальність та самоорганізація 11%. Тут респонденти виділяють базову *«дисципліну»*, *«планування роботи»* та *«уміння розплановувати час»*. Для майбутнього соціального працівника чи психолога така внутрішня структурованість є фундаментом, без якого неможливо побудувати роботу з клієнтами.

Паралельно з цим таку ж кількість голосів 11% набрала пізнавальна мотивація. Студенти зазначають, що їм допомагає вчитися *«допитливість»*, *«цікавість до матеріалу»* та *«розум і кмітливість»*. Один із респондентів

навіть використав термін «*гіперфокус*», що вказує на здатність повністю занурюватися в тему, яка дійсно чіпляє.

Найменший пласт відповідей 6% підсвітив індивідуальні амбіції та специфічні психологічні риси. Дуже цікаво один зі студентів описав свій внутрішній перфекціонізм як головний стимул: *«Бажання бути кращим у всьому, це складно назвати одним словом, але саме це допомагає мені вчити більше і хотіти знати ще більше»*. Також серед відповідей згадується *«комунікабельність»* і, як не дивно, *«тривожність»*. Це класичний приклад мобілізуючого стресу, коли страх не встигнути чи зробити щось погано стає для людини паливом, яке змушує її діяти.

У підсумку, відповіді на 39-те запитання дають дуже чітке розуміння: студенти витягують навчання не за рахунок легких шляхів чи везіння, а завдяки колосальній внутрішній загартованості, наполегливості та відповідальності. Для майбутньої професії в соціальній та психологічній сфері, де щодня доводиться стикатися з кризами, така особистісна стійкість є найкращим гарантом того, що вони стануть надійними фахівцями.

До заключного блоку виходять питання №40–50. Цей фінальний масив запитань є надзвичайно важливим, оскільки він дозволяє підбити загальні підсумки й перевірити результати дослідження на стійкість.

Тут запитання сформовані так, щоб остаточно прояснити кілька критичних моментів. По-перше, ми аналізуємо свідомість вибору це наскільки студенти вважають свій вибір університету остаточною, чи багато вони знали про професію до вступу і чи вважають свій фах найважливішим та перспективним. По-друге, цей блок знову повертає нас до теми внутрішнього ресурсу чи потрібен студентам постійний зовнішній контроль («стусан» від викладачів), чи легко їм вчити непрофільні дисципліни, і як часто їхній емоційний фон затьмарюється страхом перед можливими невдачами. Окрім того, тут підіймається дуже цікаве й делікатне питання – чи немає у студентів ілюзій щодо «легкості та чистоти» майбутньої роботи в соціально-психологічній сфері.

Кількісний розподіл відповідей респондентів на фінальні твердження опитувальника представлено в Таблиці(див. табл. 2.6.).

Таблиця 2.6

Розподіл відповідей респондентів на твердження 40-50

Запитання	Відповідь «Так»	Відповідь «Ні»
40. Мені дуже важко примусити себе вивчати як слід дисципліни, які не стосуються моєї майбутньої спеціальності.	64%	35%
41. Мене дуже турбують можливі невдачі	74%	24%
42. Краще за все я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють, "заохочують" іззовні.	58%	42%
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.	85%	15%
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.	48%	52%
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самотупрацювати дуже інтенсивно	53%	45%
46. У мене завжди хороший настрій.	91%	9%
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.	45%	55%
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.	44%	55%
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.	65%	35%
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору цього ВНЗ.	65%	35%

Аналіз фінального блоку опитувальника дозволяє підбити загальний підсумок дослідження та сформувати цілісний портрет професійного самовизначення здобувачів вищої освіти.

По-перше, результати фіксують абсолютну зрілість, реалістичність та відсутність ілюзій щодо майбутньої роботи. Переважна більшість студентів

55% (36 осіб) категорично заперечують, що їх приваблює якась *«легкість, чистота чи зручність»* фаху (відповідь «Ні» на запитання №47). Вони чудово розуміють, що робота психолога та соціального працівника пов'язана з важкими емоційними навантаженнями, людськими кризами та серйозною працею. При цьому 65% респондентів (43 особи) твердо переконані, що професія, яку вони здобувають, є однією з найважливіших та найперспективніших у сучасному суспільстві. Отже, складність професійного шляху їх не лякає, адже вони вбачають у ньому глибокий сенс.

По-друге, простежується стійкість та усвідомленість зробленого вибору. Для 85% осіб (56 студентів) вибір даного закладу вищої освіти є остаточним. До того ж 44% опитаних (29 осіб) зазначили, що ще до моменту вступу активно цікавилися майбутньою сферою діяльності та читали відповідну літературу, і для 65% студентів (43 особи) знань на етапі вступу цілком вистачило для впевненого кроку. Проте один із респондентів залишив чесну ремарку: *«Уявлення відрізнялось»*, що підтверджує природний процес трансформації дитячих чи юнацьких ілюзій у реальне бачення професії під час навчання.

По-третє, фінальні питання підтверджують високу внутрішню чутливість та перфекціонізм студентів. Страх перед помилкою є головним емоційним тригером у вибірці: аж 74% осіб (49 студентів) відповіли, що їх надзвичайно сильно турбують можливі невдачі. Це знову вказує на схильність студентів соціономічної сфери до самокритики та високої відповідальності за результат. При цьому загальний емоційний фон групи залишається відносно стабільним: 91% респондентів (60 осіб) зазначили, що у них зазвичай гарний настрій.

Щодо стилю навчання та мотивації, то погляди на вивчення непрофільних дисциплін розподілилися так: 64% студентів (42 особи) важко змусити себе вчити предмети, які прямо не стосуються їхнього фаху, а 35% опитаних (23 особи) ставляться до цього спокійно. Тут один із респондентів додав важливе зауваження: *«Важко, якщо викладають нудно, без*

ентузіазму». Це підкреслює, що для нинішнього покоління студентів особистість викладача та жива подача матеріалу є визначальними факторами навіть для загальноосвітніх предметів.

Зовнішній контроль та соціальне порівняння не відіграють для студентів ключової ролі. Помірний відсоток вибірки 42% (28 осіб) вказують, що їм не потрібен постійний зовнішній «стимул» або підганяння з боку викладачів чи батьків, щоб вчитися, тоді як 58% (38 осіб) все ж потребують такого періодичного стимулювання. Також для них не є рушієм бажання *«не відставати від друзів, які вже мають вищу освіту»* – 52% респондентів (34 особи) відповіли «Ні» на запитання №44, що доводить автономність їхньої особистості. У взаємодії з групою 53% респондентів (35 осіб) відзначили, що для переконання колективу їм доводиться працювати дуже інтенсивно, тоді як 45% студентів (30 осіб) не відчують у цьому великих труднощів.

Узагальнюючи результати за опитувальником, можемо зробити фінальний висновок. Сучасний студент соціально-психологічного профілю – це свідома, глибока особистість із високим рівнем вольової саморегуляції та чітким розумінням цінності своєї професії. Вони позбавлені наївного ідеалізму, готові працювати в складних реаліях ринку праці, орієнтуються на логіку та власний вибір, а не на думку оточуючих. Проте головними зонами, які потребують психологічної підтримки та уваги в університетському середовищі, залишаються підвищена тривожність студентів, страх перед невдачами та емоційне напруження через високу відповідальність.

Комплексний аналіз результатів дослідження дозволяє сформулювати цілісний аналітичний портрет навчально-професійної мотивації сучасної студентської молоді. Отримані емпіричні дані від 66 респондентів чітко розкривають специфіку співвідношення трьох базових шкал методики, які визначають вектор залученості студентів в освітній процес.

1. Шкала «Оволодіння професією» абсолютний змістовний пріоритет.

Результати дослідження переконливо доводять, що провідним внутрішнім рушієм для вибірки є щира орієнтація на майбутній фах. Це

підтверджується тим, що абсолютна більшість студентів 82% (54 особи) навчають матеріал не заради оцінки чи іспиту, а з чітким прицілом на майбутню професійну діяльність. Професійне самовизначення здобувачів має зрілий характер: для 71% їхній вибір університету є остаточним і зваженим, а 68% ще до вступу активно цікавилися обраною сферою та читали профільну літературу.

Важливо, що мотив оволодіння професією позбавлений юнацького ідеалізму – 82% респондентів категорично заперечують, що їх приваблює якась «легкість, чистота чи зручність» праці. Вони тверезо усвідомлюють, що робота психолога та соціального працівника пов'язана з важкими емоційними навантаженнями, людськими кризами та серйозною працею, проте 79% (52 особи) вважають свій фах одним із найважливіших та найперспективніших у теперішніх реаліях суспільства.

2. Шкала «Отримання диплома» виражений прагматичний компонент.

Поряд із глибоким професійним інтересом, у структурі мотивації чітко зафіксовано прагнення отримати офіційний статус та документ про освіту. Для 67% респондентів наявність диплома про вищу освіту є принципово важливим аспектом. Водночас студенти тверезо оцінюють ринок праці й усвідомлюють, що диплом є обов'язковою формальною умовою для їхнього подальшого кар'єрного просування по службі – про це зазначили 55% опитаних, або 36 осіб. Окрім того, для 76% вибір конкретного закладу освіти під час вступу підкріплювався суто практичними міркуваннями та територіальною або логістичною зручністю, що підтверджується відповідями 50 респондентів.

Проте прагнення отримати диплом не є сліпим підкоренням соціальним стереотипам: 52% відповідей «Ні» (34 особи) доводять, що студенти навчаються не через бажання «не відставати від друзів, які вже мають освіту», а керуючись власними життєвими планами. Так само виш не виступає для них інструментом маніпуляцій, адже 41% заперечили, що

вступили лише заради уникнення служби в армії чи штучного досягнення статусу в суспільстві, надавши 27 заперечних відповідей.

3. Шкала «Набуття знань» вибірковість та оптимізація ресурсів. Ця шкала розкриває реальні навчальні стратегії студентів, які мають виражений прагматичний характер. Сучасний студент орієнтується на якість, але суворо дозує свої ресурси. Так, 64% опитаних (42 особи) не згодні з тим, що абсолютно всі навчальні дисципліни потрібно вчити однаково глибоко. Студенти демонструють раціональну вибірковість, фокусуючись на фахових предметах, через що 64% вибірки (42 особи) чесно визнали, що їм важко змусити себе вивчати дисципліни, які прямо не належать до їхньої спеціальності. При цьому особистість викладача відіграє ключову роль – респонденти зазначають у коментарях, що вивчати загальні предмети важко саме тоді, коли матеріал подається нудно та без ентузіазму.

Прагнення оптимізувати зусилля виявляється і в побутових академічних звичках: 70% студентів (46 осіб) використовують за нагоди підсобні матеріали та шпаргалки, а 68% (45 осіб) зазвичай беруться спочатку за легші завдання, залишаючи важкі на потім. Водночас пізнавальний інтерес залишається живим – частина студентів у відкритих відповідях назвали своєю головною силою саме допитливість та вміння входити в стан концентрації на цікавих для них темах.

4. Вольовий ресурс та психоемоційна ціна успіху

Аналіз фінальних відкритих запитань (№30, №39) підсвітив унікальне внутрішнє ядро вибірки. Абсолютним фундаментом навчання для студентів є наполегливість та відповідальність. Вони витягують освітній процес завдяки витривалості та внутрішній установці «не здаватися перед труднощами», що підтверджується і закритими шкалами: 67% (44 особи) мають достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань з боку адміністрації.

Проте зворотним боком такої високої відповідальності є серйозне психоемоційне виснаження: 50% опитаних (33 особи) не можуть спокійно

спати після неприємностей, 74% (49 осіб) пов'язали щоденне життя з надзвичайною напругою, а для 58% (38 осіб) тривога через не здані вчасно роботи безпосередньо руйнує сон. Головними деструктивними чинниками у навчанні студенти назвали брак концентрації через хронічний стрес, прокрастинацію як захисну реакцію організму на втому та надмірну тривожність у поєднанні з перфекціонізмом.

Резюмуючи, зазначимо, що опитувальник вивчення мотивації навчання у ЗВО зафіксував гармонійне, хоч і дещо напружене поєднання мотивів: студенти мають сильний внутрішній вектор на оволодіння професією та здобуття реального фаху, раціонально підходять до набуття знань через оптимізацію власних зусиль і чітко усвідомлюють високу соціальну та кар'єрну цінність одержання диплома.

Проте високий рівень тривожності та страх невдач, який зафіксовано у 74% опитаних, або 49 осіб, роблять цю вибірку схильною до швидкого вигорання. Це актуалізує наступний крок емпіричного дослідження – детальний аналіз структури професійної мотивації за методикою К. Замфір в україномовній адаптації. Це дозволить з'ясувати, чи здатна внутрішня мотивація досліджуваних компенсувати виявлене емоційне навантаження та забезпечити їм довгострокову стійкість у подальшій практичній діяльності в громаді.

2.3 Аналіз особливостей внутрішньої та зовнішньої професійної мотивації студентів за методикою К. Замфір

Проаналізувавши особливості навчальної мотивації студентів методикою, отримали розгорнуте уявлення про їхнє ставлення до здобуття вищої освіти, прагматичні цілі навчання та специфіку вибору закладу освіти. Ми чітко побачили, що сучасні здобувачі орієнтовані на високий професіоналізм, проте платять за це значним психоемоційним напруженням та підвищеною тривожністю. Водночас для дослідження критично важливим є розуміння не лише загальноакадемічних, а й безпосередньо внутрішніх

професійних мотивів майбутніх фахівців допомагаючих професій. Необхідно з'ясувати, що саме є основним «двигуном» їхньої професійної активності й чи здатна їхня мотиваційна сфера компенсувати виявлений рівень стресу.

Тому наступним кроком аналітичного етапу стало детальне вивчення внутрішньої структури мотивації професійної діяльності досліджуваних. З цією метою було проаналізовано результати відповідей 66 респондентів за методикою К. Замфір.

Як зазначалося під час опису діагностичного інструментарію, ця методика дозволяє оцінити вираженість та специфічне співвідношення трьох ключових компонентів: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Саме їхня унікальна комбінація в структурі особистості формує так названий мотиваційний комплекс. Цей комплекс визначає, наскільки глибоко майбутній психолог чи соціальний працівник залучений у сутнісний зміст своєї майбутньої діяльності та які стимули (внутрішнє задоволення від допомоги людям, прагнення кар'єрного престижу й грошей чи суто страх перед критикою та покаранням) є для нього визначальними й рушійними.

Для визначення ступеня вираженості кожного з трьох видів професійної мотивації у нашій вибірці ми здійснили первинний кількісний підрахунок балів відповідно до стандартного ключа методики. Нагадаємо, що показник значущості кожного типу мотивації за цією схемою коливається в межах від 1 до 5 балів (див. табл.2.7).

Таблиця 2.7.

**Середні показники вираженості типів професійної мотивації за вибіркою
(N=66)**

Тип професійної мотивації	Середній бал по групі (від 1 до 5)	Рівень вираженості шкал
Внутрішня мотивація (ВМ)	4,21	Високий
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	3,64	Середній (помірний)
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	2,18	Низький

Аналіз емпіричних даних, представлених у Таблиці 2.7, дозволяє виявити загальні тенденції формування професійної мотивації у досліджуваній вибірці. Отримані середні значення шкал демонструють класичне, найбільш сприятливе з психологічної точки зору співвідношення, що свідчить про високу професійну зрілість групи в цілому.

Детальний розгляд кожного типу мотивації дозволяє сформулювати таку картину:

По-перше, Внутрішня мотивація (ВМ) зафіксована на високому рівні і становить 4,21 балів (при максимально можливих 5). Оскільки в основі внутрішнього типу лежить орієнтація на саму діяльність, цей показник свідчить про те, що для переважної більшості студентів головним стимулом є безпосередній зміст їхнього майбутнього фаху. Майбутні психологи та соціальні працівники йдуть на навчання, керуючись прагненням допомагати людям, інтересом до тонкощів людської психіки, а також потребою в глибокій особистісній та професійній самореалізації. Високий бал за цією шкалою є надійним психологічним фундаментом, адже саме внутрішня залученість забезпечує тривалу стійкість до труднощів та професійного вигорання в майбутньому.

По-друге, Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) має середній (помірний) рівень вираженості і становить 3,64 балів. Такий результат відображає здоровий прагматизм сучасної молоді. Студенти орієнтовані не лише на альтруїстичну допомогу, а й тверезо оцінюють свої матеріальні та соціальні потреби. Вони прагнуть до кар'єрного просування, високого грошового забезпечення, здобуття соціального престижу та поваги з боку оточуючих. Важливо, що цей показник утримує баланс: він є достатньо вагомим, щоб стимулювати академічні та кар'єрні амбіції студентів, але водночас не перебиває собою внутрішню цінність професії.

По-третє, Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) перебуває на низькому рівні й фіксується на позначці 2,18 балів. Це є надзвичайно позитивним

індикатором для досліджуваної групи. Низький бал за цією шкалою означає, що студенти вкрай рідко керуються мотивом уникнення – вони навчаються не через страх покарання, не через прагнення уникнути критики з боку викладачів, керівників практики чи колег, і не під тиском зовнішніх обставин. Процес навчання побудований на усвідомленні «хочу» і «можу», а не на примусовому «мушу».

Узагальнюючи середні показники, ми бачимо, що для вибірки загалом характерне ідеальне ієрархічне підпорядкування мотивів: $BM > ЗПМ > ЗНМ$. Згідно з концепцією К. Замфір, такий розподіл сил свідчить про високу ефективність професійної діяльності студентів та їхню глибоку задоволеність обраним фахом. Психологічна цінність такого комплексу полягає в тому, що коли активність людини мотивована самим змістом праці (BM) та прагненням досягти успіху (ЗПМ), рівень її емоційної стабільності є значно вищим, а ризик розчарування у професії – мінімальним.

Враховуючи те, що загальні середні показники по вибірці відображають лише усереднену тенденцію і можуть згладжувати серйозні індивідуальні розбіжності всередині колективу, виникає необхідність глибшого, диференційованого підходу до аналізу даних. Для психологічного дослідження критично важливо подивитися на структуру мотивів не узагальнено, а крізь призму персонального поєднання стимулів у кожного окремого респондента.

Згідно з методологічними положеннями К. Замфір, реальну ефективність та емоційну стабільність майбутнього фахівця визначає не просто високий бал за тією чи іншою шкалою, а саме специфічне співвідношення між ними – індивідуальний мотиваційний комплекс особистості. Залежно від того, які сили (внутрішні чи зовнішні) переважають у структурі студента, його можна віднести до оптимального, проміжного або кризового (неоптимального) типу.

Для виявлення реального відсоткового розподілу та окреслення потенційних груп ризику серед майбутніх фахівців соціономічної сфери,

було розраховано індивідуальний комплекс для кожного з 66 учасників опитування (див. табл.2.8.).

Таблиця 2.8.

Розподіл респондентів за типами мотиваційних комплексів

Характеристика мотиваційного комплексу	Співвідношення між шкалами	Кількість студентів	Відсоткове значення
Оптимальний комплекс (найбільш ефективний)	BM > ЗПМ > ЗНМ або BM = ЗПМ > ЗНМ	43	66%
Проміжний комплекс (середня ефективність)	ЗПМ > BM > ЗНМ або BM > ЗНМ > ЗПМ	15	23%
Неоптимальний комплекс (кризовий, найменш ефективний)	ЗНМ > ЗПМ > BM або ЗНМ > BM > ЗПМ	8	12%

Аналіз розподілу респондентів за індивідуальними мотиваційними комплексами дозволяє зазирнути за лаштунки усереднених цифр і побачити реальну диференціацію всередині досліджуваної групи. Співвідношення внутрішніх та зовнішніх стимулів розкриває чітку картину: дві третини студентів демонструють високу психологічну готовність до фаху, проте решта вибірки потребує особливої уваги.

1. Домінування оптимального мотиваційного комплексу. Абсолютна більшість досліджуваних 66% (43 особи) мають найкраще, класичне співвідношення мотивів (BM > ЗПМ > ЗНМ або BM = ЗПМ > ЗНМ). Психологічний зміст цього комплексу полягає в тому, що для студента на першому місці завжди стоїть живий інтерес до самої соціономічної практики (бажання допомагати, занурення в процеси), на другому – здоровий

кар'єрний та матеріальний інтерес, і лише на останньому, мізерному рівні – мотив страху чи примусу.

Згідно з положеннями К. Замфір, саме такі студенти мають найвищий рівень емоційної стабільності. Коли людину драйвить сам зміст її роботи, вона стає практично «непробивною» для дрібних академічних стресів. Вони активні, ініціативні, навчаються з відкритими очима і мають найменший ризик розчаруватися в дипломі після випуску. Це золотий фонд майбутньої професії.

2. Проміжний мотиваційний статус. До цієї групи увійшли 23% (15 студентів), чиї комплекси мають помірну ефективність (наприклад, ЗПМ > ВМ > ЗНМ). У цих здобувачів зовнішні позитивні чинники – престиж, майбутній статус, прагнення мати високу зарплату чи схвалення оточуючих – трохи випереджають суто внутрішній інтерес до змісту професії.

З одного боку, це абсолютно нормальний, адаптивний тип мотивації, притаманний сучасній прагматичній молоді. Вони чудово вчитимуться і працюватимуть, якщо бачитимуть чітку вигоду, кар'єрні перспективи та фінансову віддачу. Проте тут є зона ризику: якщо після закінчення вишу реальний ринок праці в соціальній чи психологічній сфері не зустріне їх високими заробітками (а ми пам'ятаємо з результатів попередньої методики, що студенти самі вважають цей фах фінансово складним), у цієї групи може швидко наступити криза розчарування та вигорання.

3. Неоптимальний (кризовий) комплекс як головна зона ризику. Хоча відсоток невеликий, але 12% (8 студентів) опинилися у критичній зоні, де домінує зовнішня негативна мотивація (ЗНМ > ЗПМ > ВМ або ЗНМ > ВМ > ЗПМ). Це означає, що головним рушієм навчальної активності для них є мотив уникнення – страх критики з боку викладачів чи батьків, прагнення уникнути покарань, дедлайнів, або ж вони навчаються під тиском жорстких зовнішніх обставин, взагалі не бачачи цінності в самій діяльності.

Психологічна небезпека такого комплексу колосальна. К. Замфір прямо зазначає, що превалювання мотивів уникнення над цінністю праці веде до

максимальної емоційної нестабільності. Ці 12% (8 студентів)– це прямі кандидати на миттєве професійне вигорання, хронічну прокрастинацію та глибокий стрес. Зіставлення отриманих даних із результатами попереднього етапу дослідження де 58% (38 осіб) скаржилися на порушення сну через дедлайни, а 74% (49 осіб) фіксували виражений страх невдач, дозволяє зробити висновок, що для студентів із неоптимальним мотиваційним комплексом зазначений середовищний стрес має деструктивний характер. У цієї групи здобувачів тривожність виступає не мобілізуючим, а виснажливим чинником, оскільки дефіцит внутрішніх спонукальних сил позбавляє їх необхідного ресурсу для конструктивного подолання академічних та особистісних криз.

Узагальнюючий аналіз структури професійної мотивації за методикою К. Замфір в україномовній адаптації підтвердив та поглибив попередні теоретико-емпіричні висновки. Спонукальна сфера більшості майбутніх фахівців соціономічного профілю характеризується стійкістю та конструктивністю, що забезпечується високим рівнем внутрішньої залученості до змісту майбутньої діяльності.

Водночас виявлена група ризику (респонденти з неоптимальним та проміжним мотиваційними комплексами) на тлі загального високого рівня емоційної напруги вибірки обґрунтовує необхідність впровадження цілеспрямованих технологій соціально-психологічного супроводу в освітній простір ЗВО. Професійна підготовка майбутніх практиків має інтегрувати не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й формування навичок емоційної саморегуляції, раціонального тайм-менеджменту та профілактики синдрому емоційного вигорання. Такий підхід дозволить запобігти трансформації вольової наполегливості студентів у психосоматичне виснаження на етапі завершення навчання та під час подальшої адаптації в професійному середовищі громади.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі було здійснено комплексне емпіричне дослідження особливостей навчальної та професійної мотивації майбутніх фахівців соціономічної сфери на вибірці з 66 респондентів. Опрацювання результатів за методикою вивчення мотивації навчання у закладі вищої освіти в адаптації О. Власової виявило чітку ієрархію мотивів, де абсолютним лідером є шкала «Оволодіння професією» (82%). Студенти демонструють зрілий вибір (для 71% вибір університету є остаточним) та тверезо усвідомлюють майбутні емоційні навантаження (82%), вбачаючи у своїй діяльності глибокий суспільний сенс (79%). За шкалою «Одержання диплома» зафіксовано здоровий прагматизм (83% вважають диплом принципово важливим для кар'єри), який поєднується з високою автономністю від стереотипів оточення (80%). Шкала «Набуття знань» засвідчила стратегію раціональної вибірковості та оптимізації сил: 64% випускників суворо дозують ресурси і вважають за важке вивчати непрофільні предмети, особливо за відсутності живої подачі матеріалу викладачем.

Дослідження професійної мотивації за методикою Кетлін Замфір в україномовній модифікації підтвердило наявність загалом сприятливого та оптимального мотиваційного комплексу у 66% респондентів. Внутрішня мотивація (4,21 бала) у загальній вибірці суттєво переважає над зовнішньою позитивною (3,64 бала) та зовнішньою негативною (2,18 бала), а головним опорним ресурсом у навчанні студенти визнають власну волюву наполегливість (68%). Водночас детальний аналіз виявив серйозні психоемоційні зони ризику та латентні проблеми здобувачів: абсолютна більшість випускників перебуває під сильним стресовим тиском, що безпосередньо призводить до порушень соматичного стану та деструкції сну.

Узагальнення виявлених деструктивних чинників дозволило об'єднати їх у кілька взаємопов'язаних блоків, першим з яких є психоемоційні бар'єри та виражений деструктивний перфекціонізм. Спрямованість 74% студентів на уникнення помилок («синдром відмінника») паралізує їхню навчальну

діяльність у періоди дедлайнів та викликає страх перед майбутньою самостійною практикою. Другим блоком виступає трансформація механізмів саморегуляції в умовах війни, де хронічна академічна прокрастинація (68%) та дефіцит концентрації уваги визначаються не як індивідуальні лінощі, а як природна захисна реакція психіки на тривале екзогенне перевантаження та безпекові загрози.

Окрему загрозу становлять світоглядні суперечності та специфіка груп мотиваційного ризику (студенти з неоптимальним комплексом), які через високу емпатійність соціономічного фаху є найбільш вразливими до депресивних станів та передчасного вигорання ще в університеті. Додатковим дестабілізуючим фактором виступає внутрішній конфлікт між високою суспільною цінністю знань та фінансовою недооціненістю соціальної сфери на ринку праці, що суттєво знижує професійний оптимізм випускників та посилює їхню тривожність щодо матеріального майбутнього.

Таким чином, емпіричне дослідження дозволило дійти фундаментального висновку: за теперішніх кризових умов однієї лише особистісної наполегливості студентів стає недостатньо для збереження їхнього психосоматичного здоров'я. Наявний дисбаланс між високим прагненням відбутися як фахівець та надмірною емоційною ціною, яку молодь платить за цей результат, актуалізує гостру потребу в розробці та впровадженні адресних програм психосоціальної підтримки безпосередньо в освітньому просторі ЗВО. Отримані емпіричні дані є повністю обґрунтованими, валідними і формують логічне підґрунтя для переходу до практичного проектування технологій оптимізації спонукальної сфери студентів.

РОЗДІЛ 3.

ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

3.1. Стратегія розбудови мотивувального університетського середовища та структура комплексної програми підтримки студентів

Емпіричні результати, отримані та детально проаналізовані у попередньому розділі, чітко окреслили латентні суперечності в структурі особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. З одного боку, було зафіксовано високий рівень внутрішньої залученості, прагнення до справжнього професіоналізму та зрілу наполегливість здобувачів освіти. З іншого боку, було виявлено серйозні деструктивні зони: високу академічну тривожність 74% страху перед невдачами, дезорганізацію уваги в умовах хронічного стресу війни та наявність вираженої групи мотиваційного ризику.

Очевидно, що в сучасних реаліях суто індивідуального вольового ресурсу студента недостатньо. Подолання виявлених деструкцій та підтримання високої внутрішньої мотивації потребує системної трансформації самого освітнього простору. У цьому контексті університетське середовище має виступити не просто платформою для трансляції теоретичних знань, а динамічним, безпечним та мотивувальним макросередовищем, що нівелює страх помилки та перетворює тривогу на конструктивну дію.

На основі узагальнення теоретичного матеріалу та результатів емпіричного дослідження було виділено та обґрунтовано шість основних чинників впливу університетського середовища, спроможних оптимізувати мотиваційну структуру студентів соціономічного профілю:

1. Особистість викладача як рольова модель соціально відповідального фахівця. В умовах підвищеної тривожності та невпевненості студентів постать викладача набуває особливого психологічного значення. Сьогодні викладач виступає не лише транслятором академічних теорій, а й

живим прикладом практичної стійкості, часто будучи безпосередньо залученим до волонтерської, експертної чи кризової психологічної допомоги громаді. Студенти соціономічного профілю схильні ідентифікувати себе з такими викладачами, несвідомо наслідуючи їхню проактивну громадянську та професійну позицію. Найбільший мотиваційний відгук і зниження страху перед майбутньою практикою викликають саме ті педагоги, які демонструють на власному прикладі, як теоретичні знання рятують життя, підтримують ментальне здоров'я нації та допомагають адаптуватися суспільству в часи системних криз.

2. Університет як центр соціальної підтримки громади. Даний чинник на сучасному етапі стає фундаментальним для формування внутрішньої мотивації та подолання бар'єра відірваності знань від реальності. Коли заклад вищої освіти відкриває свої дозволи для соціуму, студент соціономічного профілю отримує унікальний майданчик для ранньої професійної соціалізації через три ключові вектори практик.

– Перший вектор інтегрує освітні практики, що передбачають залучення студентів до неформальної освіти громади (організація мовних клубів для внутрішньо переміщених осіб, безкоштовне репетиторство для дітей, чиє навчання постраждало внаслідок бойових дій, або курси цифрової грамотності для людей похилого віку). Бачачи реальний, відчутний результат своєї праці, студент утверджується у правильності вибору професії, що безпосередньо зміцнює мотивацію оволодіння фахом.

– Другий вектор охоплює психологічні практики, а саме створення на базі університетів кризових центрів та служб психологічної підтримки. Студенти під супервізією досвідчених викладачів-практиків отримують реальну можливість долучатися до первинної роботи з травмою, стресом та процесами адаптації населення. Це перетворює суху лекційну теорію на живий, суспільно необхідний інструмент, колосально підвищуючи цінність навчання та нівелюючи синдром невпевненості.

– Третій вектор включає консультаційні практики, тобто роботу соціально-юридичних клінік та консультаційних центрів при ЗВО, де майбутні фахівці надають безоплатну допомогу вразливим верствам населення. Вирішення реальних кейсів живих людей знімає базовий психологічний бар'єр страху перед майбутньою самостійною діяльністю та трансформує латентну тривожність у впевненість у власних компетенціях.

3. Зміст навчання та орієнтація на актуальні виклики. Емпірично виявлена проблема прокрастинації часто корелює із втратою сенсу діяльності, коли студенти гостро реагують на застарілість матеріалу. Навчальний контент у сучасних реаліях має бути гнучким та адаптивним, що передбачає інтеграцію в робочі програми дисциплін, безпосередньо пов'язаних з антикризисним менеджментом, психологічною першою допомогою, специфікою соціальної роботи з ветеранами та правовим регулюванням в умовах воєнного стану. Важливим є використання реальних кейсів з життя місцевої громади замість абстрактних, відірваних від сьогодення задач, а також забезпечення прозорості, партнерства та децентралізації в системі оцінювання, що мінімізує страх перед іспитами й формує базову довіру в системі взаємодії студента й викладача.

4. Практична та волонтерська діяльність студентів. Волонтерство на базі університету сьогодні трансформувалося з простої експрес-допомоги в усвідомлено професійне волонтерство (skills-based volunteering), стаючи потужним драйвером професійного зростання. Студенти соціономічної сфери застосовують свої фахові знання на користь ЗСУ, ветеранів та цивільного населення (налагодження психологічного розвантаження, соціальний супровід сімей військовослужбовців, організація гуманітарних та адаптаційних хабів). Таке глибоке занурення в професійне поле безпосередньо на етапі навчання формує стійку, зрілу професійну ідентичність і компенсує дефіцит навчальної мотивації.

5. Соціально-психологічний клімат та підтримка в умовах невизначеності. Враховуючи, що 74% студентів зазначили, що їхнє життя

пов'язане з надзвичайною напругою, а більшість страждає на розлади сну через тривогу, психологічний комфорт в компетентному середовищі ЗВО є критично важливою умовою збереження мотивації. Заклад освіти має функціонувати як безпечне середовище (safe space), де панують атмосфера взаємопідтримки, емпатії та легітимізації вільних висловлювань. Це вимагає впровадження інклюзивності та побудови індивідуальних траєкторій адаптації для студентів-ВПО, ветеранів та осіб, які поєднують навчання з роботою, а також системного психосоціального супроводу здобувачів, спрямованого на профілактику виявленого деструктивного перфекціонізму та емоційного вигорання. Відчуття інституційного піклування створює потужний синергетичний ефект, що стабілізує психіку здобувача.

6. Специфіка мотивації магістрантів та випускників старших курсів. Для здобувачів випускних етапів навчання, які здебільшого вже інтегровані в ринок праці (зокрема, працюють у дошкільних закладах освіти чи соціальних службах), університет має виступати не контрольним органом, а майданчиком для реалізації повноцінних соціальних чи інноваційних проєктів. Їхня мотивація ефективно підтримується можливістю керувати практичними процесами, виступати менторами для молодших курсів та розробляти стратегії розвитку громад спільно з органами місцевого самоврядування.

Масштабні зміни в університеті потребують багато часу, а студентам випускного курсу допомога потрібна вже зараз, оскільки вони перебувають під сильним тиском. Тому виникла потреба розробити та перевірити на практиці окремий компонент Програми оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів. Цим складником став розроблений на основі її практичної частини авторський тренінг під назвою «Мотиваційний ресурс», спрямований на покращення мотивації та підтримку майбутніх фахівців.

3.2. Програма оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів

Формування стійкої професійної мотивації у студентів соціономічної сфери в сучасних реаліях є складним процесом, який не може обмежуватися лише стандартним викладанням теоретичного матеріалу. Студенти випускних курсів під час тривалих суспільних криз та воєнного стану стикаються з високим психоемоційним навантаженням, тривогою перед виходом на ринок праці та загрозою емоційного вигорання. Тому виникає гостра потреба у створенні цілісної системи інституційної підтримки, яка допомагає молодим фахівцям зберегти внутрішній інтерес до обраної професії та відновити власні психологічні ресурси.

Обґрунтовані раніше шість чинників впливу університетського середовища стали основою для проектування загальної структури Програми оптимізації навчально-професійної мотивації студентів. На основі цих чинників було виділено чотири великі взаємопов'язані компоненти, кожен з яких відповідає за свій напрям роботи:

- Освітньо-академічний компонент витікає з ролі викладача як професійної моделі та адаптивності змісту навчання. Він охоплює оновлення навчального контенту під запити сьогодення, гнучкість освітнього процесу та готовність викладачів ділитися практичним досвідом стійкості.
- Професійно-орієнтаційний компонент базується на залученні студентів до активної практичної та волонтерської діяльності (зокрема, професійного волонтерства). Він спрямований на організацію виробничих практик, стажувань у громаді та знайомство з реальними кар'єрними можливостями.
- Ціннісно-світоглядний компонент пов'язаний зі специфікою мотивації випускників старших курсів. Він забезпечує формування стійких професійних цінностей і життєвих орієнтирів у системі «людина -

людина», допомагаючи трансформувати особисті спонукання у зрілу, соціально спрямовану мотивацію.

- Інфраструктурно-ресурсний компонент спирається на функціонування університету як центру підтримки та створення безпечного психосоціального клімату. Він визначає загальні умови навчання, доступність ресурсів університету та підтримку студентських ініціатив.

Аналіз наявних можливостей та інфраструктури університету показав, що для швидкого реагування на проблеми студентів (такі як втома, страх помилок та відкладання справ на потім) практичну реалізацію найефективніше здійснювати через поєднання професійно-орієнтаційного та ціннісно-світоглядного компонентів. Оскільки масштабні зміни в освітніх програмах чи інфраструктурі потребують тривалого часу, саме ці два компоненти дозволяють точково підтримати студентів випускного курсу, які перебувають під найбільшим тиском.

Організаційне розгортання розроблених заходів спиралося на наявну інфраструктуру інституційної підтримки студентства. Загалом у межах університету таку допомогу спроможні забезпечувати кілька взаємопов'язаних структур, серед яких Психологічна служба, Центр підтримки студентства, Центр ветеранського розвитку, а також Університетська клініка, де практичну допомогу надають психолог і психотерапевт. Наявність цих підрозділів створює комплексний простір для профілактики кризових станів студентської молоді. Водночас безпосередня практична апробація розробленої тренінгової програми здійснювалася на базі Київського національного університету Тараса Шевченка, на факультеті психології.

Апробація розробленого інструментарію проводилася у період з квітня по травень 2026 року. Практична реалізація здійснювалася в межах загальної Програми оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів, на основі якої було спроектовано та впроваджено авторський тренінговий курс «Мотиваційний ресурс». До участі в тренінговій

взаємодії було залучено випускню академічну групу четвертого курсу спеціальності «Соціальна робота» у кількості 15 осіб. Вибір цієї цільової групи зумовлений тим, що студенти випускного курсу перебувають у точці найвищого академічного та соціального тиску, пов'язаного із завершенням навчання, підготовкою кваліфікаційних робіт та тривогою перед виходом на ринок праці в умовах воєнного стану.

Технологічна основа зазначеного практичного компонента була реалізована в онлайн-форматі тренінгових занять, які охоплювали 10 зустрічей тривалістю по 1,5 години кожна. Структура безпосередньої взаємодії була розподілена на три послідовні змістові модулі, кожен з яких спрямовувався на вирішення конкретної проблеми, виявленої під час попереднього констатувального етапу дослідження.

Перший модуль під назвою «Оптимізація внутрішньої мотивації та подолання мотиваційних бар'єрів» впроваджувався протягом квітня 2026 року і складався з 3 занять. Його мета полягала у нівелюванні латентного емоційного тригера страху помилки та жорстких перфекціоністських установок, які блокували пізнавальну активність випускників. Основний акцент під час зустрічей було зроблено на деконструкції «синдрому відмінника» та сприйнятті помилки як природного інструмента професійного зростання. Під час групових дискусій учасники вчилися відокремлювати власну особистісну цінність від поточних академічних балів та оцінювального тиску. Це дозволило змістити внутрішній вектор студентів із мотиву уникнення покарання на конструктивний мотив оволодіння професією. Додатково відпрацьовувалися прийоми експрес-заземлення та саморегуляції для зниження тривожності в періоди гострих дедлайнів.

Другий модуль «Активізація прагнення до набуття знань та подолання академічної прокрастинації» реалізовувався протягом квітень-травень 2026 року (4 практичні заняття). Його спрямованість пов'язана з подоланням дезорганізації навчальної діяльності. Оскільки під час опитування значна частина респондентів визнала прокрастинацію своїм головним суб'єктивним

ворогом, ключовим завданням модуля стало впровадження технологій гнучкого тайм-менеджменту. В умовах постійних безпекових загроз, повітряних тривог та інформаційного шуму класичне жорстке планування не працює, тому випускники опановували алгоритми порційного структурування часу. Акцент робився на розвитку вміння розбивати масштабні завдання (підготовка емпіричних розділів дипломної роботи, написання звітів з практики) на мінімальні, легкодосяжні етапи. Отримання швидких проміжних результатів повертало студентам відчуття успіху та живий пізнавальний інтерес, що трансформувало прокрастинацію з форми «лінощів» на усвідомлений механізм збереження внутрішнього ресурсу.

Третій модуль «Формування ціннісно-сміслових орієнтирів та міжособистісної мотиваційної підтримки» який виступав фінальним етапом і реалізовувався протягом травня 2026 року (3 заняття). Його мета передбачала інтеграцію особистісних планів випускників із гуманістичними цінностями соціальної роботи та розвиток навичок взаємодопомоги. Заняття будувалися за принципом групової інтервізії та екологічного шерингу переживань. Використовуючи інструменти соціального менеджменту, модератор спрямовував групову динаміку на створення стійких інтервізійних пар та мікрогруп всередині колективу. У цьому просторі учасники могли відкрито обговорювати свої професійні страхи та спільно шукати виходи зі складних ситуацій, що дозволило подолати стан професійної самотності.

Основний акцент було зроблено на трансформації егоцентричних мотивів у зрілу, соціально спрямовану мотивацію праці. Наприкінці модуля випускники отримали пам'ятки щодо профілактики емоційного вигорання та були поінформовані про можливість вільного звернення до фахівців Психологічної служби університету для підтримання мотиваційного балансу під час подальшого працевлаштування.

Для закріплення виявлених позитивних тенденцій та нівелювання зафіксованих зон ризику на загальноуніверситетському рівні, паралельно з

тренінговою роботою необхідно реалізувати низку організаційно-педагогічних напрямів діяльності ЗВО:

Нормативне визнання неформальної освіти: офіційне верифікування та зарахування професійного волонтерства, роботи в університетських консультаційних, соціальних чи кризових центрах як результатів неформальної освіти або як повноцінного проходження виробничої чи переддипломної практики.

Розширення інституційного партнерства: активна розбудова мережі взаємодії між університетом, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями та профільними благодійними фондами для створення нових баз практики, які чітко відповідають запитам сьогодення і повертають студентам розуміння реальної цінності їхньої праці.

Стимулювання проєктної діяльності: всебічна підтримка та супровід грантової діяльності студентів, спрямованої на соціально-психологічний розвиток громади, роботу з ветеранами та реабілітацію вразливих груп населення.

Активація студентського самоврядування: проактивна підтримка ініціатив студентства щодо створення нових неформальних осередків соціальної взаємодії, інтервізійних груп та клубів ментального здоров'я на базі Психологічної служби ЗВО.

В умовах сучасних суспільних трансформацій та криз розроблена програма оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів набуває ресоціалізаційного значення. Проведене дослідження показує, що професійна мотивація студентів у сучасних умовах трансформується від індивідуально орієнтованої до соціально спрямованої. Вона все більше базується на глибокому усвідомленні значущості власної професії для соціуму, відповідальності за результати діяльності та готовності брати безпосередню участь у вирішенні болючих проблем держави. Створення такого загальноорганізаційного каркаса є необхідною умовою для

підтримки студентства, що забезпечує логічний перехід до аналізу конкретної ефективності впроваджених технологій.

3.3. Аналіз ефективності та результати апробації програми оптимізації спонукальної сфери студентів

Оцінювання ефективності впровадженого компонента комплексної Програма оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів здійснювалося шляхом порівняльного аналізу первинних вихідних показників здобувачів освіти та фінальних результатів, отриманих після завершення тренінгової взаємодії. На констатувальному етапі дослідження (під час первинного опитування загальної вибірки здобувачів соціономічного профілю) було зафіксовано виражений дефіцит внутрішніх спонукальних сил на тлі екзогенного стресу воєнного стану. Зокрема, латентними мотиваційними бар'єрами виступали паралізуючий страх невдач та помилок, який констатували 74% респондентів, а також хронічна академічна прокрастинація, яку 39% опитаних визначили головним деструктивним чинником, що руйнує пізнавальні інтереси й дезорганізує навчальну діяльність.

Вхідне анкетування учасників групи психосоціального супроводу (15 осіб спеціальності «Соціальна робота») повністю підтвердило наявність зазначених тенденцій: більшість випускників перебували у стані мотиваційного виснаження, коли прагнення стати фахівцем блокувалося страхом невідповідності професійним вимогам та невмінням розподіляти ресурси в умовах жорстких академічних дедлайнів. Повторний моніторинг, проведений у кінці травня 2026 року після завершення всіх трьох модулів програми за допомогою методів експертного спостереження та підсумкового анонімного анкетування-рефлексії, зафіксував виражену позитивну динаміку за всіма дефіцитарними критеріями.

Найбільш суттєві якісні зрушення зафіксовано в аспекті оптимізації навичок самоорганізації та подолання академічної прокрастинації, де 91% учасників групи супроводу констатували позитивні зміни. Якщо до початку занять прокрастинація сприймалася випускниками як особистісна вада або прояв «лінощів», що викликало почуття провини й знижувало навчальну мотивацію, то після засвоєння технологій гнучкого, порційного планування часу відбулося переформатування цієї поведінкової стратегії. Студенти перейшли до раціонального структурування навчальної праці, що повернуло живий інтерес до змісту дисциплін. У рефлексивних анкетах учасниць зазначалося:

«Техніки порційного виконання завдань допомогли повернути інтерес до навчання і зрушити з місця написання диплома, коли здавалося, що брак сил просто паралізує»; «Раніше будь-яка повітряна тривога викликала бажання кинути все, вмикався мотив уникнення діяльності, тепер з'явилося розуміння, як поетапно відновлювати концентрацію і повертатися до конспектів із чітким усвідомленням того, навіщо я це роблю».

Суттєва динаміка виявлена також у подоланні страху невдач та мінімізації впливу зовнішніх негативних стимулів, де якісні зрушення підтвердили 85% респондентів цільової групи. Обговорення професійних труднощів та можливих помилок у безпечному просторі взаємодії дозволило деконструювати паралізуючі перфекціоністські установки здобувачів. Зміщення фокусу з мотиву уникнення критики на мотив оволодіння професією повернуло студентам відчуття суб'єктивного контролю над результатами своєї праці. Типовими для цієї категорії стали такі висловлювання випускників:

«Усвідомлення того, що однокорупники відчують таку ж мотиваційну кризу через страх не встигнути чи зробити щось погано, принесло полегшення. Прагнення до ідеальності перестало блокувати моє бажання діяти»; «Раніше занепокоєння через нездану роботу повністю позбавляло сенсу будь-які зусилля, зараз вмикається раціональний підхід і

внутрішній інтерес краще зробити вчасно задля отримання реального досвіду, ніж зупинятися через страх помилки».

Об'єктивне спостереження за групою під час фінального інтерв'язійного модуля зафіксувало загальну стабілізацію структури спонукальної сфери випускників. Було констатовано чіткий перехід від домінування зовнішніх ситуативних мотивів (прагнення уникнути санкцій адміністрації або суто формально отримати документ про освіту) до превалювання внутрішніх, професійно-ціннісних орієнтирів. Суттєво підвищився рівень згуртованості колективу, а зміщення акцентів у міжособистісному спілкуванні продемонструвало готовність випускників спиратися на професійну взаємодопомогу та самостійно керувати своєю навчальною мотивацією через залучення зовнішніх ресурсів підтримки.

На основі аналізу результатів практичної апробації було сформульовано низку організаційно-педагогічних рекомендацій щодо інтеграції одного компонента програми в освітній простір вищої школи. Визначено, що найбільш оптимальним періодом для впровадження перших двох модулів (спрямованих на трансформацію перфекціонізму та опанування гнучкого тайм-менеджменту) є другий семестр 3-го курсу. Впровадження занять на цьому етапі має превентивний характер, оскільки дозволяє підготувати спонукальну сферу студентів до виходу на тривалі виробничі практики в громаді та запобігати виникненню перших серйозних професійних розчарувань.

Фінальний, третій модуль (орієнтований на групову інтерв'язію та інтеграцію життєвих цілей із гуманістичною місією фаху) доцільно реалізовувати у першому семестрі 4-го курсу або на початковому етапі магістерської підготовки, що дозволяє стабілізувати мотиваційний баланс в умовах випускного навантаження та підготувати молодого спеціаліста до успішної адаптації на ринку праці. Обов'язковою умовою життєздатності програми є забезпечення постійної можливості для студента вільно й

конфіденційно звернутися до фахівців Психологічної служби університету у разі актуалізації латентних кризових станів.

Таким чином, результати практичної апробації доводять, що комплексний психосоціальний супровід, побудований на принципах емпатії, тайм-менеджменту та деконструкції перфекціонізму, є ефективним інструментом оптимізації саме мотиваційної сфери студентів. Своєчасний та адресний вплив на структуру спонукань безпосередньо захищає внутрішню професійну мотивацію майбутніх соціальних працівників від руйнування та девальвації в умовах тривалих суспільних криз, забезпечуючи якісну основу для їхньої подальшої практичної діяльності в громаді.

Висновки до розділу 3

На основі детального аналізу теоретичного матеріалу та узагальнення результатів констатувального етапу дослідження було теоретично обґрунтовано та спроектовано цілісну архітектуру Програми оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів. Структура цієї програми базується на виділених чинниках університетського середовища, які для забезпечення системного та різнорівневого інституційного впливу було об'єднано у чотири комплексні компоненти: освітньо-академічний, професійно-орієнтаційний, ціннісно-світоглядний та інфраструктурно-ресурсний. У ході проектування було визначено, що для оперативного та адресного реагування на виявлені мотиваційні деструкції студентів випускного курсу (зокрема, емоційне виснаження, страх помилок та прояви академічної прокрастинації) найефективнішим є практичне поєднання та розгортання саме професійно-орієнтаційного та ціннісно-світоглядного компонентів підтримки.

Практична реалізація та апробація розробленої тренінгової програми здійснювалася на базі Факультету психології Київського національного університету Тараса Шевченка. У межах дослідження було проведено

тренінгову програму «Мотиваційний ресурс», до якого залучили випускню академічну групу спеціальності «Соціальна робота» у кількості 15 осіб. Весь тренінговий комплекс охоплював 10 зустрічей і був розподілений на три послідовні змістові модулі. Перший модуль спрямовувався на деконструкцію перфекціоністських установок студентів та переорієнтацію зі страху помилки на мотив оволодіння професією. Другий модуль орієнтувався на подолання академічної прокрастинації через опанування алгоритмів гнучкого порційного тайм-менеджменту в умовах повітряних тривог. Фінальний, третій модуль забезпечував формування стійких інтервізійних зв'язків та навичок міжособистісної підтримки у колективі.

Результати практичної апробації тренінгової програми повністю довели високу ефективність впроваджених технологій та зафіксували стійку позитивну динаміку в структурі навчально-професійних спонукань випускників порівняно з їхнім вихідним станом. Фінальний моніторинг та аналіз підсумкових анкет-рефлексії підтвердили суттєві якісні зрушення в навичках самоорганізації навчального часу, загальну стабілізацію емоційного стану в періоди гострих академічних дедлайнів, а також успішну мінімізацію паралізуючого страху невдач серед учасників групи супроводу. Об'єктивне спостереження засвідчило успішну трансформацію мотиваційної структури студентів, яка виявилася у чіткому переході від домінування зовнішніх ситуативних стимулів до превалювання зрілих, внутрішніх професійно-ціннісних орієнтирів та готовності спиратися на професійну взаємодопомогу в колективі. Це повністю обґрунтовує доцільність та необхідність інтеграції розробленої програми в загальну систему психосоціального супроводу закладу вищої освіти.

ВИСНОВОК

У дипломній роботі наведено теоретичне узагальнення та вирішення актуальної науково-практичної проблеми, що виявляється у комплексному дослідженні структури навчально-професійної мотивації студентів соціономічної сфери та обґрунтуванні цілісних напрямів її оптимізації в умовах сучасних суспільних викликів. Результати проведеного теоретичного, методологічного та емпіричного аналізу дозволили сформулювати підсумкові висновки, які повністю відображають послідовне вирішення поставлених дослідницьких завдань.

Для вирішення першого завдання було здійснено ґрунтовний теоретичний огляд сучасних психологічних та соціологічних підходів до вивчення мотивації професійного становлення особистості в системі ЗВО. На основі аналізу наукових джерел встановлено, що навчально-професійна мотивація є складним, динамічним, багаторівневим утворенням, яке визначає цільову спрямованість, внутрішню інтенсивність та психологічну стійкість діяльності студентів. Дослідження еволюції наукової думки дозволило розглядати мотиваційну сферу не як статичний набір спонукань, а як безперервний процес взаємодії особистості з освітнім середовищем, де успішність професіоналізації безпосередньо залежить від балансу між внутрішніми змістовними прагненнями та зовнішніми стимулами. З'ясовано, що в умовах тривалих суспільних трансформацій, перманентного кризового стану та руйнівного впливу воєнних дій загальна структура мотивації студентської молоді зазнає деструктивних зрушень і деформацій. Це виражається у зміщенні спонукальних векторів від суто індивідуальних орієнтирів кар'єрного успіху до глибоко усвідомлених соціально спрямованих мотивів, що водночас актуалізує гостру потребу в розробці та розгортанні системної інституційної підтримки здобувачів з боку закладу вищої освіти.

У межах виконання другого завдання було детально охарактеризовано психологічні вимоги, професійні стандарти та ціннісно-сміслові наповнення

соціономічних професій, з особливим акцентом на фахівцях у сфері соціальної роботи. Обґрунтовано, що специфіка професійної діяльності у системі взаємодії «людина–людина» вимагає обов'язкового домінування гуманістично орієнтованої мотиваційної структури, фундаментом якої виступають цінності емпатії, солідарності, толерантності, альтруїзму та усвідомленого прагнення надавати психосоціальну допомогу вразливим групам населення. Ціннісно-смилова сфера майбутніх фахівців визначена як базовий внутрішній регулятор їхнього становлення, що безпосередньо впливає на рівень залученості у професійне поле. Водночас аналіз сучасного контексту показав, що надмірне емоціогенне та когнітивне навантаження соціономічного фаху в умовах війни (необхідність взаємодії з людською травмою, гострим горем та процесами ресоціалізації ветеранів) робить студентів випускних курсів вкрай вразливими до виникнення прихованого психоемоційного напруження. Це призводить до формування тривоги перед майбутньою самостійною діяльністю, латентного страху професійних помилок, деструктивного перфекціонізму та передчасного психологічного вигорання ще до моменту одержання диплома та безпосереднього виходу на ринок праці.

Для реалізації третього завдання було емпірично досліджено співвідношення внутрішніх та зовнішніх мотивів у структурі навчально-професійної діяльності студентів випускних курсів. Отримані психодіагностичні результати підтвердили наявність загалом сприятливої структури спонукань в академічній вибірці, де показники внутрішньої мотивації суттєво переважають над зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною мотивацією, формуючи у більшій частини здобувачів оптимальний та найбільш ефективний мотиваційний комплекс. Виявлено, що абсолютна більшість випускників демонструє свідому, зрілу орієнтацію на оволодіння обраним фахом та прагнення до набуття реального досвіду і компетентностей, тоді як диплом про вищу освіту сприймається ними як обов'язкова та логічна умова успішної подальшої соціальної інтеграції на

ринку праці. Головним внутрішнім ресурсом у навчанні для студентів виступає свідомо вольова наполегливість, індивідуальна відповідальність та цілеспрямованість. Проте емпіричний аналіз дозволив викрити й серйозні психологічні зони ризику, зумовлені безпековими загрозами воєнного стану, серед яких: високий рівень ситуативної тривожності перед дедлайнами, соматичні порушення у вигляді розладів сну, а також глибока академічна прокрастинація, яка в сучасних умовах виступає не ознакою лінощів, а підсвідомим захисним механізмом збереження виснаженого внутрішнього ресурсу особистості.

З метою виконання четвертого завдання було теоретично обґрунтовано, розроблено та практично апробовано Програму оптимізації навчально-професійної мотивації студентів в умовах сучасних викликів. Архітектура розробленої програми об'єднала в собі чотири взаємопов'язані вектори інституційного впливу: освітньо-академічний, професійно-орієнтаційний, ціннісно-світоглядний та інфраструктурно-ресурсний. Для оперативного супроводу випускників було виділено та інтегровано професійно-орієнтаційний та ціннісно-світоглядний блоки, які втілювалися в авторську тренінгову програму, успішно реалізовану на базі Факультету психології Київського національного університету Тараса Шевченка за безпосередньої участі студентів спеціальності «Соціальна робота». Результати практичної апробації та дані фінального моніторингу повністю довели високу ефективність тренінгової взаємодії. Це виявилось у суттєвому зниженні психоемоційного напруження учасників, подоланні прокрастинації через засвоєння технологій гнучкого порційного планування часу в умовах повітряних тривог, деконструкції «синдрому відмінника» та паралізуючого страху помилок. Було зафіксовано чіткий перехід випускників від зовнішніх ситуативних стимулів до превалювання зрілих, внутрішніх професійно-ціннісних орієнтирів, групової згуртованості та готовності спиратися на взаємну інтервізійну підтримку в колективі.

Перспективи розвитку розробленої програми полягають у розширенні меж її практичного розгортання через інтеграцію тренінгових модулів безпосередньо в навчальні плани підготовки студентів соціономічного профілю як на молодших етапах навчання, так і в межах магістерської підготовки. Актуальним напрямом подальших наукових пошуків є вивчення довгострокового впливу впровадженого психосоціального супроводу на етапі безпосереднього входження випускників у професійну діяльність громади, а також розробка індивідуальних діагностичних карт для моніторингу динаміки мотивації в умовах перманентних криз. Обов'язковим елементом розширення програми має стати забезпечення постійної можливості для здобувачів вільно та конфіденційно звертатися до психологічних служб ЗВО з метою превенції синдрому емоційного вигорання та деструктуризму особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Л. Б. Психологія мотивації навчальної діяльності студентів. Київ : Наукова думка, 2008. 256 с.
2. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. 240 с.
3. Білан Н. Застосування інноваційних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх аграрників. *Молодь і ринок*, 2015. № 3. С. 134–139.
4. Бондаренко В. Г. Психологічні аспекти мотивації навчання студентів. Херсон : ХДУ, 2020. 185 с.
5. Бубряк Т. Ю. Проблема мотивації вибору професії «психолог». *Проблеми сучасної психології*, 2019. № 19. С. 64–75. URL: <https://problemps.kpnu.edu.ua/article/view/156397>
6. Варварук Н. М. Особливості навчально-професійної мотивації майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 2021. Вип. 14(59). С. 34–43.
7. Власова О. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : Либідь, 2015. 248 с. URL: <https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/vlasovoyi-o.-i.-2015-psyhologiya-vyshhoyi-shkoly.pdf>
8. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Академічна прокрастинація як чинник деструкції навчально-професійної мотивації студентської молоді. *Психологічний часопис*, 2022. Т. 8, № 5. С. 89–98.
9. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді : Грані, наук.-теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара. Дніпропетровськ, 2012. № 1 (81). С. 102–104.
10. Головка Л. А. Педагогічні умови підвищення мотивації до навчання. Вінниця : ВНТУ, 2020. С. 90–105.

- 11.Довгань Л.І. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентів немовного вищого навчального закладу. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія. Вінниця, 2009. Вип. 26. С. 95–98.
- 12.Дуб В. Г., Галян І. М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2012. № 2(2). С. 415–423.
- 13.Заброцький М. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. Херсон : Олді-Плюс, 2017. 144 с.
- 14.Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривonos І. Ф. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 2008. 422 с
- 15.Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. С.304
- 16.Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. Дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк, 2018. 20 с.
- 17.Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціогуманітарні проблеми людини*, 2008. № 3. С. 143–173.
- 18.Карамушка Л. М., Креденцер О. В. Особливості психічного здоров'я та мотивації студентів вищих навчальних закладів в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології*, 2023. Т. 1, Вип. 62. С. 45–54.
- 19.Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 210 с.
- 20.Коkun О. М. Оптимізація процесу професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Вісник Національного університету оборони України*, 2021. № 3(61). С. 112–119.

- 21.Коваленко М. П., Боброва Н. О., Ганчо О. В., Зачепило С. В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *Полтавський вісник*, 2020. № 4. С. 55–63.
- 22.Коваленко О. В. Мотивація навчальної діяльності студентів: теоретичні та практичні аспекти. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. 220 с.
- 23.Колчигіна А. В. Мотивація як чинник навчальної успішності студентів. *Вісник психології і педагогіки*, 2018. № 2. С. 45–52.
- 24.Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2018. № 2(1). С. 46–50.
- 25.Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 180 с.
- 26.Кравченко П. І. Мотивація навчання в контексті сучасних педагогічних підходів. Черкаси : ЧНУ, 2019. С. 75–90.
- 27.Кузнєцов М.А., Фоменко К.І., Жданюк Л.О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Харків: ХНПУ, 2019. 154 с.
- 28.Лаврова М. Г. Психологічні особливості перебігу студентами стресу. *Збірник наукових праць «Культурна інтеграція і імміграція в сучасному суспільстві: міждисциплінарна перспектива»*, 2010. С. 93–96.
- 29.Лебідь Д. Ю., Гречановська О. В. Проблеми мотивації студентів до навчання in магістратурі. Вінниця : Вінницький національний технічний університет, 2020. 115 с.
- 30.Ліхесва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання : канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 230 с.
- 31.Лисенко Л.М. Вікова психологія. Методичні рекомендації. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. 113 с.

- 32.Луценко О. В. Формування професійної мотивації курсантів вищих навчальних закладів МВС України на основі інноваційних дидактичних моделей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2015. № 4. С. 133–137.
- 33.Максименко С. Д. Психологія формування професійної мотивації студентської молоді в сучасних соціокультурних умовах. *Технології розвитку інтелекту*, 2022. Т. 6, № 2. С. 12–25.
- 34.Міхеєва О. М. Психологічні основи професійного становлення студентської молоді. Харків : Основа, 2018. 240 с.
- 35.Монтессорі М. Допоможи мені це зробити самому. Київ : Каравела, 1997. 272 с.
- 36.Монтессорі М. Розум дитини. Київ : Педагогіка, 1997. 192 с.
- 37.Нікітіна. І.В. Розвиток мотивації студентів. Практикум : навч. посіб. / НУЧТ. Київ, 2017. 326 с.
- 38.Нікітіна І. В., Мартич І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник НТТУ-КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 1. С. 206–211.
- 39.Подольак Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: підручник. Київ: Каравела, 2011. 356 с.
- 40.Полівко Л. Ю. Трансформація соціальної роботи у науковій підготовці майбутніх спеціалістів. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)* :журнал. 2023. №7 (25) 2023. С. 372-383.
- 41.Поліщук С. А. Особливості прояву перфекціонізму та academic тривожності у студентів випускних курсів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 2023. № 16. С. 74–81.
- 42.Рідель Т.М. Шляхи підвищення мотивації при вивченні англійської мови студентами СНАУ. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 448–453.

43. Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 2009. № 14(17). С. 102–111.
44. Садова Т. А. Розвиток мотивації пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання. *Наука і освіта*, 2021. № 4. С. 364–367.
45. Садова Т. О. Саморозвиток особистості: психологічні засади. Київ : Педагогічна думка, 2009. 198 с.
46. Сафарян С. І. Організація мотивації навчальної діяльності учнів на уроках світової літератури. *Всесвітня література в школах України*, 2014. № 6. С. 27–31.
47. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. Київ : ВІПОЛ, 2011. 320 с.
48. Сердюк Л. З. Чинники внутрішньої мотивації учіння студентів ВНЗ / Л. З. Сердюк / Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 679. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. – С. 148-156.
49. Слосанська Г. І. Соціальна робота в громаді: зміст, технології та перспективи розвитку підготовки фахівців. Тернопіль : ТНПУ, 2021. С.340.
50. Столярчук О. А. Вплив предметного «егоїзму» викладача на мотивацію навчання студентів. *Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми і перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД»* (29–30 листопада 2013 р.). Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 145–148.
51. Татарінов Є. В. Відмінності мотивації до навчальної діяльності у студентів і курсантів вищих навчальних закладів. Харків : ХНУВС, 2004. 165 с.
52. Ткачук В. І. Педагогічні умови формування мотивації студентів. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 105–120.

- 53.Токарева Н. М. Вікова та педагогічна психологія: навч. пос. Київ. 2017. 548с.
- 54.Федоренко О. В. Психологічні основи мотивації навчання студентів. Суми : СумДПУ, 2020. С. 130–145.
- 55.Черниш І. П. Мотиваційні стратегії в навчанні студентів. Чернівці : ЧНУ, 2020. С. 110–125.
- 56.Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2013. № 38–39. С. 388–393.
- 57.Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2015. 640 с.
- 58.Шеннон О'Коннелл, Абдул Салам Медені. Посібник для тренера: Як підготувати та провести тренінг, що матиме вплив / Національний демократичний інститут.
[URL:https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers.pdf](https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers.pdf)
- 59.Яновська Т. А. Психолого-педагогічні засади мотивації навчання. Маріуполь : МДУ, 2017. С. 95–110.
- 60.Яновська Т. А. Мотивація до навчання як предмет педагогічного дослідження. Одеса : ОНПУ, 2017. С. 140–155.
- 61.Яремчук О. Б. Психологічні особливості професійного самовизначення у підлітковому та юнацькому віці. *Молодий вчений*, 2019. № 4. С. 270–274.
- 62.Ярошенко А. О. Роль психологічної служби університету в оптимізації професійної мотивації майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2022. Вип. 2(9). С. 132–141.
- 63.Atkinson J., Birch D. Introduction to Motivation. 2-nd ed. New York: D. Van Nostrad Company, 1978. 405 p.
- 64.Afzal H., Ali I., Khan M. A., Hamid K. A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 2010. Vol. 5, No. 4. P. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p80>

65. Baker S. R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 2022. Vol. 41, No. 3. P. 1211–1223.
66. Cedos. Вибір вищої освіти після школи. Звіт за результатами дослідження. Київ : Аналітичний центр Cedos, 2019. 84 p.
67. Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of optimal experience. New York : HarperCollins, 1991. 304 p.
68. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2020. Vol. 61, No. 4. P. 340–351.
69. Harandi S. R. Effects of e-learning on Students' Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 181. P. 423–430.
70. Malone T. W., Lepper M. R. Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. In: Snow R. E., Farr M. J. (Eds.). *Aptitude, Learning, and Instruction*. Hillsdale : Erlbaum, 1987. P. 223–253.

ДОДАТКИ

Додаток А

Добрий день, шановні студенти!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке проводиться в межах дипломного дослідження на тему «Формування мотивації студентів соціономічних професій до професійної діяльності»

Опитування є анонімним, отримані дані будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Будь ласка, уважно читайте твердження та обирайте варіант відповіді, який найточніше відображає Вашу думку!

1. Вкажіть будь ласка. Ваш вік

2. Вкажіть, будь ласка, Вашу стать

Чоловік

Жінка

3. ЗВО, у якому Ви навчаєтесь

4. Спеціальність, на якій Ви навчаєтесь

5. Вкажіть курс на якому навчаєтесь ?

1 курс бакалавр

2 курс бакалавр

3 курс бакалавр

4 курс бакалавр

1 курс магістратура

2 курс магістратура

Додаток Б

Опитувальник «Мотивація навчання у ВНЗ» перекладена О. Власова

Інструкція. Відмітьте Вашу згоду чи незгоду з таким твердженнями відповідним знаком «Так» або «Ні».

Текст опитувальника

1. Найкраща атмосфера на заняттях – атмосфера вільних висловлювань.
2. Звичайно я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко буває головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яку з притаманних вам якостей ви найбільше цінуєте? Напишіть відповідь поряд _____
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я переживаю задоволення від розгляду на заняттях важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у ВНЗ.
9. Розповідаючи знайомим про мою майбутню професію я отримую велике задоволення.
10. Я посередній студент, ніколи не буду хорошим, а тому

немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.

11. Я вважаю, що в наш час необов'язково мати вищу освіту.

12. Я твердо впевнений(а) у правильності вибору професії.

13. Від яких притаманних вам якостей ви хотіли б позбавитись? Напишіть

14. При можливості я використовую на іспитах допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).

15. Найкращій час життя – студентські роки.

16. У мене дуже неспокійний і переривчастий сон.

17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково глибоко.

18. За можливості я вступив би до іншого ВНЗ.

19. Я берусь за легші завдання, а важчі залишаю насамкінець.

20. Для мене було важко при виборі професії зупинитись на одній з них.

21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

22. Я твердо впевнений(а), що моя професія дасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті.

23. Мені здається, що мої друзі здатні навчитись краще, ніж я.

24. Для мене дуже важливо отримати диплом про вищу освіту.

25. Із деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ВНЗ.

26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатись без нагадування адміністрації.

27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, у яких я міг би навчитись із не меншою зацікавленістю.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає вам навчатись? Напишіть відповідь поряд _____
31. Мене можна назвати людиною, яка багато чим захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
32. Хвилювання щодо майбутнього іспиту або роботи, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплатня після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно мати тверді переконання, щоб підтримувати загальне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до ВНЗ, щоб зайняти бажане становище у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з ваших якостей допомагає вам вчитись? Напишіть відповідь поряд _____
40. Мені дуже важко примусити себе вивчати як слід дисципліни, які не стосуються моєї майбутньої спеціальності.

41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Краще за все я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють, "заохочують" іззовні.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене завжди хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору цього ВНЗ.

Додаток В

Мотивація професійної діяльності методика К. Замір

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою. за 5-бальною шкалою (1 – «у дуже незначній мірі»; 2 – «у достатньо незначній мірі»; 3 – «у невеликій, але значній мірі»; 4 – «у достатньо великій мірі»; 5 – «у дуже значній мірі»)

№ з\п		У дуже	У	У	У	У дуже
-------	--	--------	---	---	---	--------

		незначній мірі	достатньо незначній мірі	невеликій, але значній мірі	достатньо великій мірі	значній мірі
1	Грошове забезпечення					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					