

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»

Навчально-науковий інститут психології

Кафедра психології

Порада Тетяна Миколаївна

УДК 159.9 _____

Кваліфікаційна робота

**«ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЇ
СТУДЕНТІВ ДО УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ»**

053 «Психологія»

«Психологія»

Вказати назву освітньої програми

Подається на здобуття освітнього ступеня магістр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Порада Т.М.

Науковий керівник (консультант) Петрунько Ольга Володимирівна

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, професор

Київ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ АДАПТАЦІЇ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	8
1.1. Навчальна мотивація в структурі мотиваційної сфери особистості	8
1.2. Навчальна мотивація студентів як чинник їх адаптації до нових форм навчання	21
1.3. Особливості адаптаційних процесів в умовах дистанційної навчальної комунікації	27
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ	35
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження	35
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних	45
Висновки до розділу 2	59
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	61
3.1. Програма психологічного супроводу адаптації студентів до дистанційного навчання..	61
3.2. Тренінг з адаптації студентів до дистанційного навчання та оцінка його ефективності	78
3.3. Розробка рекомендацій студентам з оптимізації навчання та їх адаптації в умовах дистанційного навчання	84
Висновки до розділу 3	87
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТКИ.....	102

ВСТУП

Актуальність дослідження. За останні чотири роки відбувся значний стрибок у переході до «життя в Інтернеті». Такий перехід спричинив значний вплив на кожен аспект людського існування. На сьогоднішній день можна сказати, що сфера набуття нових знань і навичок є результатом впровадження онлайн-формату, а також необхідністю підготовки фахівців, які вміють дотримуватися веб-стандартів життя. Хоча оцифровування освіти поступово впроваджувалося вже більше десяти років у навчальні програми та навчальний процес, воно не приносило значних змін. Але в результаті пандемії та повномасштабного вторгнення основним способом набуття знань і навичок сучасних студентів стало саме цифрове навчання, яке здійснюється за допомогою інформаційних технологій.

Слід зазначити, що феномен дистанційного навчання з'явився досить давно, впродовж доволі тривалого часу його вивчало багато вчених. Зокрема, Д. Кіган, Ч. Ведемейер, М. Мур, Г. Франц, Б. Холмберг тощо. Тим не менш, дана робота розглядатиме саме аспекти сучасного дистанційного навчання, яке є результатом впровадження ІТ-технологій і вимушеного переходу з очного навчання на подібне цифрове навчання. Зарубіжні дослідники, такі, як Е. Фішер, К. Бішоп-Кларк, Б. Дітц-Улер, Ф. Бівер, В. Вірадхані, В. Панферов, вітчизняні дослідники - М. Смульсон, З. Ржевська-Штефан, В. Прибилова, Н. Довбиш, І. Власенко, І. Іванюк, О. Рукавішнікова, О. Андреев, В. Кухаренко та ряд інших науковців вивчали особливості онлайн-формату та його вплив на мотивацію студентів.

У роботі розглядаються проблеми, що виникають з навчальною мотивацією та адаптацією студентів з урахуванням вимог нинішніх реалій, адже впровадження дистанційного навчання вимагає від навчальних закладів, викладачів і самих студентів нового підходу до навчання та освітнього процесу. Студенти, особливо першокурсники (більшість з яких у віці від 16 до 18 років), є однією з найбільш показових груп в дослідженні освітнього

процесу, оскільки саме в цей період життя починається набуття власної відповідальності, початок формування засад професійної спрямованості «Я», зберігається різноманітність ролей і рольова невизначеність, втрата старих референтних груп і набуття нових, а також набуття нової соціально схваленої ролі «студент». Таким чином, мотиваційна сфера особистості є одним із елементів, що визначають активність і спрямованість дій, а також впливають на адаптацію протягом певного періоду життя.

В останні двадцять років дослідники активно займалися вивченням впливу дистанційного навчання на мотивацію студентів. Це пов'язано з тим, що цей тип навчання є однією з найсучасніших тенденцій в системі вищої освіти і має суттєві переваги: масовість, можливість навчатися в будь-якому місці та в будь-який час, доступність для людей із обмеженими можливостями» [10]. Наразі відбувається глобальний, скачкоподібний перехід від очного до цифрового навчання. Студенти першого курсу вже четвертий рік навчаються дистанційно або мають змішану форму навчання. Це вимагає нового підходу як від навчального закладу, так і від студентів. Життя онлайн вимагає певного рівня самоконтролю та самомотивації, що визначає мотивацію як важливий фактор при адаптації до онлайн навчання. Крім того, визначення особливостей адаптації студентів першого курсу через акцент на мотиваційній сфері особистості дозволяє побачити корінь проблеми та зробити процес адаптації більш індивідуальним, що означає вищу ефективність, збереження психічного здоров'я та якість набутих навичок і знань, які студенти отримують через Інтернет.

Об'єкт дослідження: навчальна мотивація студентів в умовах адаптації до дистанційного навчання.

Предмет дослідження: мотиваційна сфера як чинник адаптації студентів до дистанційного формату навчання.

Мета дослідження: теоретично й емпірично дослідити особливості й можливості оптимізації навчальної мотивації та адаптації студентів до умов дистанційного навчання.

Досягнення мети передбачає реалізацію таких **завдань**:

1. Дослідити особливості навчальної мотивації студентів-дистанційників.
2. Виявити чинники адаптації студентів до дистанційного навчання.
3. Емпірично дослідити зв'язок між навчальною мотивацією студентів та показниками їх адаптації до дистанційного навчання.
4. Розробити програму психологічного супроводу адаптації студентів ВНЗ до навчання в умовах дистанційної навчальної комунікації.
5. Надати рекомендації для студентів щодо адаптації до умов дистанційного навчання.

Методи дослідження:

- 1) теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання, абстрагування;
- 2) емпіричні: анкетування (авторська анкета «Ставлення студентів до дистанційного навчання в закладі вищої освіти»); методи психодіагностики (опитувальник «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» К. Роджерса та Р. Даймонд; «Метод парних порівнянь» В. Скворцова, модифікований А. Акіндіною; опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі (МУН)» О. Реана; «Тест мотивів афіліації (ТМА)» А. Мехрабіана, модифікований М. Магомед-Еміновим; опитувальник «Мотивація навчальної діяльності: рівні та типи» І. Домбровської);
- 3) методи математичної статистики (методи описової статистики змінних та кореляційний аналіз) та методи оцінки статистичної значущості отриманих даних (критерій Пірсона).

Емпірична база дослідження:

Вибірка респондентів для констатувального етапу дослідження складалася з 80 осіб – студентів першого курсу, різних спеціальностей і вищих навчальних закладів, розташованих у різних містах України. Також слід зазначити, що вибірка складається зі студентів денної форми навчання, які мають актуальний рівень вищої освіти та протягом першого семестру

навчалися або за допомогою дистанційного, або змішаного навчання. Збір емпіричних даних відбувався в режимі онлайн за допомогою Гугл-форм.

Наукова новизна отриманих результатів:

Уперше

- розроблено програму психологічного супроводу, адаптовану до дистанційного формату навчання студентів перших курсів ВНЗ з низькою академічною адаптацією;

удосконалено:

- підхід до висвітлення проблеми адаптації та необхідності її корекції для першокурсників ВНЗ до дистанційного навчання;

дістали подальшого розвитку:

теоретичні уявлення щодо шляхів розв'язання проблеми адаптації студентів до дистанційного навчання та способи її корекції шляхом впровадження психокорекційної програми.

Практична значущість отриманих результатів:

Дослідження та розроблена програми можуть бути використані для планування роботи викладачів і кураторів груп студентів перших курсів, працівників психологічної служби ВНЗ, для допомоги батькам студентів-першокурсників, яким необхідна корекція щодо адаптації до дистанційного формату навчання. Дослідження може допомогти студентам краще зрозуміти себе та бути більш обізнаними в питаннях самомотивації.

Апробація результатів дослідження: Петрунько О.В., Порада Т.М. Трансформація навчальної мотивації студентів на різних етапах навчання у ВНЗ // Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку: тези доповідей IV Міжнародної конференції (7 грудня 2022 р., м. Київ). - Київ: Університет "КРОК", 2022. - <https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE-2022/paper/view/1279>

Структура роботи:

Робота складається зі вступу; трьох розділів; висновків до кожного розділу; загальних висновків; списку використаних джерел із 102

найменувань; 8 додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 91 сторінку; обсяг додатків становить 21 сторінку.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ АДАПТАЦІЇ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Навчальна мотивація в структурі мотиваційної сфери особистості

Гуманітарні науки завжди розглядали мотивацію діяльності. Розвиток особистості та соціальних груп і організацій можна оптимізувати за допомогою розуміння мотивацій. Діяльність, яка є результатом поєднання мотивації та вроджено-набутих здібностей (обдарованості), є більш ефективною. Керівникам будь-якого рівня належить забезпечити високий рівень мотивації діяльності та правильний розподіл обов'язків відповідно до їх здібностей.

Мотиваційна сфера особистості — це система факторів, умов і засобів, мотивів, потреб, установок, інших соціально-психологічних явищ, які істотно впливають на її розвиток і формування. У сучасних умовах суспільного розвитку особливої актуальності набуває проблема розвитку мотиваційної сфери особистості нинішнього студента. Сама проблема вивчення мотиваційної сфери особистості студента в психологічній науці є однією з найпопулярніших. Це пояснюється тим, що переосмислення свого місця в суспільстві, переоцінка значущості багатьох ціннісних орієнтацій, відповідальність за результати життя приховані в мотивах особистості і вимагають управління. У психолого-педагогічній науці особистісно-орієнтований підхід пов'язаний із глибоким інтересом до мотиваційної сфери особистості студента як суб'єкта освітніх відносин, факторів, умов і засобів активізації її розвитку в контексті професійного становлення.

Мотивація є основою будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної. Вчені, які займаються проблемою мотивації навчальної діяльності, підкреслюють велике значення її розвитку і збереження. Саме навчальна

мотивація забезпечує формування пізнавальної активності, розвиток мислення, набуття знань, необхідних для успішної професійної діяльності особистості. Основою успішної навчальної, а потім і професійної діяльності є високий рівень мотивації до цього виду діяльності. Проте в даний час, коли є величезна кількість інформації, яку надають такі джерела, як ЗМІ, Інтернет, соціальні мережі, дуже важко мотивувати студента до систематичного навчання, систематичної роботи з навчальною літературою, ефективного використання знань у навчальному процесі.

Одним із найважливіших компонентів діяльності є мотивація. Людині властиво задавати питання про причини, які спонукали іншу людину вчинити певним чином. Стає очевидним, що наша оцінка даної поведінки завжди включає в себе врахування причинно-наслідкового або мотиваційного чинника (від *motiv* – причина).

У сучасній психології під терміном «мотив» («спонукальний фактор») розуміють зовсім інші явища, такі як інстинктивні спонукування, біологічні потяги, інтереси, бажання, життєві цілі, ідеали. Мотиваційну сферу особистості в основному складають потреби (відповідь на питання «чому?») і мотиви (відповідь на питання «чому, для чого?»). Як і будь-яка інша система, мотиваційна сфера особистості включає певну сукупність її компонентів, а також закономірні і стійкі зв'язки між ними.

На відміну від природничих наук, де герменевтичне «пояснення» суто об'єктивних явищ є основою, гуманітарні науки базуються на герменевтичному «розумінні». Зрозуміти структуру та механізми мотиваційної сфери є важливим для розуміння того, як вона розвивається. Наявність моделі мотиваційної сфери особистості дозволяє отримати повне розуміння феномену. В. Н. Дружинін стверджує, що герменевтичний метод є окремим видом психології. Пізнання психічної реальності іншого безпосередньо відбувається шляхом моделювання психіки суб'єкта, який досліджується [2].

Теорія «концептуального інтелекту» Р. Лі щодо мотиваційної сфери особистості може бути конкретизована створенням моделі мотиваційної сфери особистості [8]. Науковці визначають людський інтелект як концептуальний інтелект, результат концептуального навчання та мислення. Дослідник підкреслює, що хоча низькоорганізовані когнітивні функції (сенсомоторні, перцептивні та просторові) є основою інтелекту, вони не повинні бути включені до нього. Теорія «концептуального інтелекту» Р. Лі описує процес становлення інтелекту таким чином: «символьний світ» у психіці створюється і система значень словесних знаків формується в процесі засвоєння мови.

Як правило, політичні мотиви спонукають будь-яку діяльність людини. Мотивація діяльності особистості — це сукупність усіх мотивів для цієї діяльності. Мотивація — це процес, який об'єднує особистісні та ситуативні параметри на шляху регуляції діяльності, спрямованої на перетворення предметної ситуації для реалізації відповідного мотиву для реалізації конкретного предметного відношення особистості до навколишньої ситуації. Маючи на увазі сукупність постійних мотивів, можна говорити не тільки про мотивацію діяльності, але й про загальну мотивацію, характерну для конкретної людини.

Сукупність стійких мотивів, що визначають вибірковість людських взаємин і діяльності, що не залежать від наявних ситуацій, називають спрямованістю особистості. Директивність як підструктура особистості включає різноманітні мотиви: її спонукання, потреби, схильності, інтереси, прагнення, наміри, ідеали, норми, самооцінку, оцінки інших людей, рівень домагань, установки тощо. Окремі її компоненти є домінантними, інші виконують другорядну роль.

Потяг є основним емоційним проявом потреби людини в чомусь, який не опосередкований свідомим цілепокладанням. У сучасній психології потяг розглядається як етап, який формує мотив поведінки, тобто він виникає як обов'язкове явище: потреба, яка існує в ньому, або згасає, або реалізується як

конкретне бажання. Таким чином, потяги визначаються соціальними та біологічними факторами. Крім того, у вітчизняній науці переважна думка полягає в тому, що потяг не є основним мотивом поведінки людини з розвиненою свідомістю; натомість потяг служить «будівельним матеріалом» для усвідомлених мотивів. Але потяг відіграє важливу роль у діяльності та контролі поведінки людини, що робить його одним із основних понять психоаналізу.

Установка - це несвідомий стан готовності людини до певної поведінки чи діяльності. Установка найчастіше є результатом багаторазового повторення ситуацій, на які людина реагує певним чином. Д. Нуснадзе розробив теорію, згідно з якою потреби і ситуації, що виникають при зустрічі, визначають напрямок поведінки суб'єкта до тих пір, поки поведінка не зустріне певні перешкоди. У цих випадках несвідома поведінка переривається, і починають діяти свідомі механізми об'єктивації. Проблеми привертають увагу та викликають усвідомлення. Після того, як свідомість розробила новий режим регуляції, підсвідомі установки знову беруть на себе контроль над поведінкою. Ця безперервна передача контролю забезпечує гармонійну та більш економну взаємодію свідомості та несвідомого.

Бажання є однією з форм мотиваційного стану, яка базується на усвідомленій потребі, яка ще не є сильним мотиватором до дії. Спонукальна сила бажання покращує усвідомлення мети дії та побудову плану. Фрустрація — це стан, коли неможливо задовольнити бажання, який супроводжується розчаруванням, тривогою, роздратуванням, відчаєм тощо.

Інтерес є видом пізнавальної потреби, який проявляється виборчим ставленням людини до предмета через його значення та емоційну привабливість. Інтереси допомагають людині зосередитися на тому, щоб досягти цілей у своїй діяльності, сприяючи ознайомленню з новим, повнішим і глибшим відображенням дійсності. Інтереси можуть бути матеріальними (наприклад, забезпечення житла, красивий одяг тощо) або духовними (наприклад, професійні, пізнавальні, естетичні тощо). Їх можна розділити на

широкі та вузькі за обсягом. Крім того, вони можуть бути поверхневими або глибокими, стійкими або нестійкими. Зрештою, оцінка інтересів залежить від того, наскільки ці інтереси важливі для людини.

Адикція — це коли людина зосереджена на певній діяльності. В основі цього лежить глибока і постійна потреба в цій діяльності та бажання її покращити. Хоча можлива невідповідність схильностей і здібностей, але як правило, є передумовою для розвитку відповідних здібностей.

Ідеал - важлива мета особистих прагнень людини, своєрідний приклад, емоційно забарвлений еталон дій.

Світогляд - це система поглядів людини на світ і його закони. Світогляд виступає вищим регулятором поведінки особистості, визначаючи не тільки загальну спрямованість особистості, а й її цілеспрямованість. Ідеали і світогляд формуються в людини на основі її інтересів і схильностей.

Виділяються необхідні та достатні критерії теоретичного аналізу досліджуваного феномену для побудови аксіоматичної моделі мотиваційної сфери особистості. Онтогенетична послідовність є критерієм, оскільки психіка людини є динамічною і може змінюватися як кількісно, так і якісно.

Свідомість відображає мотиваційні явища по-різному. Необхідно виходити з психодинамічної теорії про те, що в психіці людини є єдність і протилежність свідомого та неусвідомлюваного, коли розробляється модель мотиваційної сфери особистості. Т. С. Яценко був великим творцем цієї теорії. Він стверджує, що «агрегат несвідомого більший, багатший, змістовніший та енергетично потужніший, ніж свідомість» [5]. Критерій рівня усвідомлення, який знаходиться на шкалі неусвідомлюване-свідоме, показує ступінь залучення свідомості до процесу мотивації. Критерії вродженості та функціональності були обрані для аналізу та структурування мотиваційних феноменів.

Проста і придатна для емпіричної верифікації модель мотиваційної сфери особистості, яка, на нашу думку, має високий пояснювальний потенціал, запропонована українським дослідником Ф.М. Подшивайловим.

Ця модель, за Ф.С. Пошивайловим, містить три фундаментальні і тісно взаємопов'язані (висококорельовані) складові – орієнтаційну, актуалізаційну та реалізаційну, і саме в актуалізаційному сегменті мотиваційної сфери розташовані мотиваційні процеси, в т.ч. і навчальна мотивація. Ця модель узагальнює різні ідеї щодо мотиваційної сфери особистості та системно структурує всі відомі мотиваційні феномени і в т.ч. визначає місце для феномену навчальної мотивації, його актуалізаційного потенціалу та критеріїв його аналізу (онтогенетична послідовність, рівень усвідомлення, вродженість — набутість, функціональність) [47; 48]:

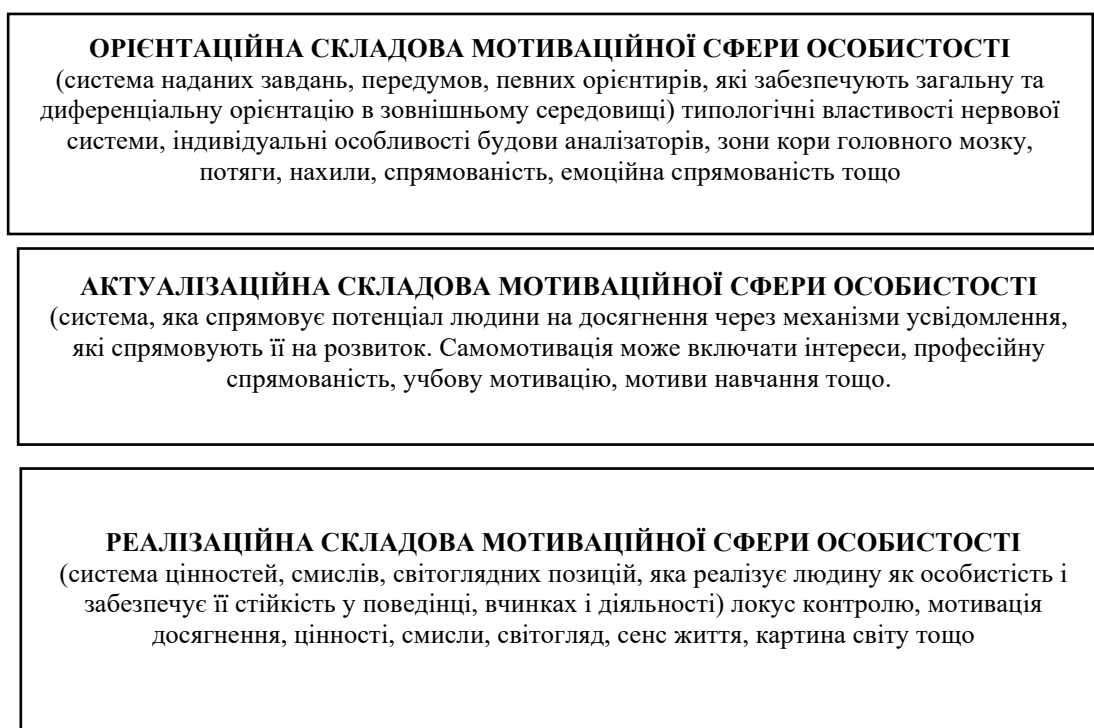


Рис. 1.1. Модель мотиваційної сфери особистості (за Ф.М. Подшивайловим)

Тож можна говорити про три основні сфери мотивації особистості: орієнтацію, актуалізацію та реалізацію, які відносно щільно взаємопов'язані і між якими існують відносно «проникні» кордони», і це надає теоретико-методологічних орієнтирів для прикладної діяльності практичних психологів.

Зазначені в даній моделі компоненти є доцільними і логічними. В онтогенезі людини працюють відповідно до діалектичних законів розвитку,

що гарантує циклічний характер функціонування її мотиваційної сфери. Кожна людина має своє індивідуальне поєднання потреб, яке визначає стратегію поведінки. Кількість і зміст потреб формуються залежно від способу життя, його умов, положення в суспільстві тощо. Але потреба - це самостійне поняття. А задоволення потреб можна розглядати лише в комплексі з керованою поведінкою. Потреба є передумовою мотивації, а мотивація виступає як передумова формування комплексу дій, спрямованих на задоволення потреб. Виходячи з цієї моделі, мотивацію можна розглядати як систему причин, що визначають поведінку особистості. А сума мотиваційних причин діяльності (на різних рівнях) утворює мотиваційну сферу. Не випадково мотиваційна сфера – з усіма її важко верифікованими в емпіричній спосіб ознаками (гнучкістю, динамічністю і множинністю, а з іншого боку – їх ригідністю; широкою палітрою мотивів, а з іншого боку – їх вузькістю і стереотипністю; їх імпульсивною силою, а з іншого боку їх здатністю все загальмувати тощо) – є одним з важко досліджуваних предметів психологічної науки [47; 48], і насамперед науки про поведінку людини та її поведінкову активність особистості.

Отже, модель мотиваційної сфери особистості має структуру, яка складається з трьох компонентів і передбачає показники (критерії) її ефективності. Основним компонентом мотиваційної сфери особистості є орієнтація, яка забезпечує загальну та унікальну орієнтацію людини у своєму навколишньому середовищі. Завдяки цьому можна здійснювати загальне оцінювання відповідності зовнішніх умов внутрішнім властивостям організму людини, а також диференціювати особливості предметного та соціального оточення щодо безпеки чи небезпеки навколишнього середовища з метою збереження внутрішньої рівноваги та цілісності людини як системи. Система вроджених задатків, передумов і певних орієнтирів забезпечує загальну та диференціальну орієнтацію в зовнішньому середовищі, відома як орієнтаційна складова. Типологічні властивості нервової системи, особливості будови аналізаторів, зони кори головного

мозку, потяги, нахили, спрямованість, емоційна спрямованість тощо є факторами, які визначають форму прояву, показники орієнтаційної складової мотиваційної сфери особистості. Інтеграційна складова мотиваційної сфери забезпечує всеохоплюючу спрямованість особистості як відкритої системи, що взаємодіє з навколишнім.

Функція мобілізації сил і ресурсів особистості для здійснення акту взаємодії людини з навколишнім середовищем є другою складовою мотиваційної сфери особистості. Система закріплених і розвинених завдань, отриманих у прижиттєвому досвіді, відома як мотиваційна складова. Ці завдання відображаються у властивостях характеру та способах діяльності кожної людини. У певному розумінні вона служить засобом підтримки активності особистості. Прояви та ознаки мобілізаційної складової мотиваційної сфери особистості включають динамічні стереотипи, установки, атитюди, психологічні комплекси, психологічні захисти, акцентуації, адаптивність, особистісну тривожність, організованість, перфекціонізм, індивідуальний стиль діяльності тощо. Інтеграційна складова мотиваційної сфери допомагає особистості залишатися стійкою в різних проявах її активності та взаємодії з навколишнім середовищем.

Актуалізація можливостей (сил, ресурсів) людини є третім компонентом мотиваційної сфери особистості. Він визначає кількість ресурсів, необхідних для виконання активності. «Актуалізаційна складова мотиваційної сфери особистості» є її назвою. За своєю суттю вона є системою, яка перетворює потенціал людини на реальну можливість реалізації за допомогою механізмів усвідомлення, які мотивують людину до саморозвитку. Розглядаючись як мотивація навчання, актуалізаційна складова відображає своєрідну зону найближчого розвитку людини, де відбувається розвиток здатності оптимально використовувати та розвивати власні життєві ресурси. Інтереси, професійна спрямованість, навчальна мотивація, мотиви навчання тощо є формами прояву та показниками цієї складової. Інтеграційна компонента актуалізації мотиваційної сфери

допомагає особистості залишатися стійкою у своїх різноманітних проявах активності та взаємодії з навколишнім середовищем.

Реалізаційна складова мотиваційної сфери особистості є четвертою складовою за функціональним критерієм. Вона дозволяє людині реалізувати себе в навколишньому світі. Ця складова складається з набору смислів, цінностей і світоглядних позицій, які реалізують людину як особистість і забезпечують її стійкість у поведінці, вчинках і діях. Локус контролю, мотивація досягнення, цінності, смисли, світогляд, сенс життя, картина світу тощо є її формами прояву та показниками. Інтеграційна реалізація мотиваційної сфери забезпечує цілісність особистості як відкритої системи в її проявах стосовно самої себе та навколишнього середовища.

Мотивація починається з орієнтації в кожному акті взаємодії людини з навколишнім середовищем. Вона починається з мобілізації, змінюється актуалізацією та завершується реалізацією. Модель показує онтогенетичну послідовність розгортання мотиваційної сфери особистості та рух від вродженості до набутості мотиваційних феноменів, що супроводжується підвищенням рівня усвідомленості мотиваційних процесів.

Люди після народження вже наділені певними внутрішніми здібностями. Вони розвивають риси характеру, індивідуальність у процесі набуття особистого досвіду, а потім починають формувати свої інтереси та світогляд. Зрештою, цінності, поняття та картина світу людини формуються, і на наступному етапі розвитку людина починає виконувати функцію орієнтації особистості у своєму навколишньому середовищі. Мотиваційні феномени, які починаються на найвищому рівні усвідомленості та переходять у сферу несвідомого, визначають успіх чи невдачу самореалізації особистості в соціумі. Ці феномени увідповіднені з закономірностями і критеріями розвитку, описаним всесвітньо визнаним психологом Л.С. Виготським (це і циклічність, і нерівномірність, і «метаморфози», і поєднання процесів еволюції та інволюції [1]).

Таким чином, мотиваційна сфера особистості є центром простору особистості. Це місце, де перетинаються всі осі координат, які визначають характер мотиваційних процесів. Чотирихтуктний цикл складається з чотирьох елементів мотиваційної сфери особистості: орієнтації, мотивації, актуалізації та реалізації. Діалектичний закон «заперечення заперечення» регулює постійний перехід між тактами циклу в онтогенезі та в конкретних обставинах. Це пояснює циклічну природу функцій мотиваційної сфери особистості. За допомогою контролю спонукальних сил будь-якої активності людини мотиваційна сфера особистості забезпечує цілісність, стійкість і стабільність. Модель мотиваційної сфери особистості має багато прогностичних потенціалів для психологічної практики. Серед них – прогнозування поведінки, виконання професійних обов'язків і поведінка людини в різних ситуаціях. Самодостатність моделі означає, що вона може бути виміряна під час вивчення різних проявів особистості в освітньому середовищі або середовищі певної організації, якщо дослідник (експериментатор) не змінює явище, досліджуване ним.

Таким чином, ця модель не тільки має прогностичні можливості, але й дозволяє планувати розвиток обдарованості людини. Це дозволяє досягти максимально ефективної діяльності як організацій, так і окремих людей.

Розширення змістовного наповнення складових мотиваційної сфери особистості, емпіричне вивчення цих складових у їх проявах і взаємозв'язках, створення прикладних програм розвитку та підтримка саногенного функціонування мотиваційної сфери особистості є потенційними цілями дослідження.

Варто зазначити, що на такій категорії осіб, як студенти першого курсу, з точки зору мотиваційної сфери, за останні чотири роки активно досліджується інтернет-взаємодія. Це пов'язано з пандемією, повномасштабним вторгненням і переходом від реальної взаємодії. Однак до епідемії та повномасштабного вторгнення більшість досліджень мотивації та

студентства охоплювали всю вибірку студентів або юнаків. Крім того, вважаю за необхідне викласти результати цих досліджень у цій роботі.

Дослідження Т. Дворецької, Л. Ахмадієвої, М. Родіонова, З. Дідовець та інших українських психологів показали, що мотивація пізнання (навчальна мотивація) є найважливішою мотивацією людини, в тому числі і студентів (провідна діяльність яких наразі – навчання) [9; 63]. У цих дослідженнях приділяється увага не лише уявленням про студентів, а в т.ч. і загальним характеристикам кожного з етапів навчального процесу, і при цьому вказується, що навчальна мотивація і самомотивація студентів неоднакові і можуть бути визначені за тими чи тими рівнями розвитку, щонайменше як:

1) особи, які демонструють недостатньо розвинену самомотивацію, що характеризуються такими характеристиками: процес формування мети визначається зовнішніми факторами, такими як бажання бути визнаним, запити викладача та уникнення негативних наслідків (тобто проблемне завдання викликає в них лише «що таке?» інтерес і вирішується традиційними методами, не створюючи при цьому нових смислів;

2) особи з високою самомотивацією, які зазвичай мають високий рівень теоретичної та практичної підготовки, готові до розв'язання будь-яких задач, незалежно від рівня їх складності і в разі браку знань звертаються до «наукових консультантів», однак при цьому вони не потребують додаткової мотивації ззовні, бо вони й так належно вмотивовані.

У своєму дослідженні мотивації студентів та інноваційності О. Михайлова стверджує, що під час роботи зі студентами необхідно враховувати такі фактори: позицію професійної мотивації в загальній структурі, мотивацію індивіда та стурбованість змінами (тобто рівень сприйняття поточної ситуації). Ці фактори можуть визначити зміст творчої професійної спрямованості після виявлення потреби в інноваціях [59].

У процесі навчання студенту доводиться адаптуватися не лише до нового періоду життя, а й до незнайомих йому форм навчання. Тому важливо враховувати вікові фактори мотивації. Однак дослідження мотиваційної

сфери людей віком від 16 до 18 років вивчають у ранній юності або останньому етапі підліткового віку, а не в одній віковій категорії [22]. Наприклад, Т. Сватенкова визначає такі елементи під час вивчення мотиваційної сфери осіб віком від 14 до 17 років [41] :1) знижена мотивація до навчання, переважно байдужість, мотивація до уникнення невдач, вибірковість навчання; 2) імпульсивність, яка поєднується з регресивною тенденцією в мотиваційному профілі особистості.

З іншого боку, мотивація студентів першого курсу в основному розглядається в рамках навчальної мотивації, не виходячи за межі концепції.

Досліджуючи мотивацію студентів першого курсу, українські дослідниці Л. Захаренко та Т. Юрченко-Шеховцова виявили таке [12]:

1. Провідні мотиви вибору професії:

- 1) наявність відповідних особистісних якостей;
- 2) прагнення, що відповідають меті професії;
- 3) задоволення потреби соціального престижу;
- 4) задоволення потреби фінансового забезпечення;
- 5) компенсація недоліків характеру через професію.

2. Розуміння, що першокурсники мають внутрішню мотивацію до професійного навчання та прагнення отримати нові знання.

3. Удосконалення навичок самоаналізу, вироблення адекватної самооцінки та знайомство з методами самомотивації до навчання є необхідними для підвищення мотивації до професійного навчання.

Окрім дослідників і науковців, ВНЗ також цікавляться дослідженнями особистості студентів. Наприклад, дослідження UNiDOS-13 (2017) серед студентів 1-го курсу КНУ ім. Т. Шевченка показало такі мотиви відносно успішного включення студентів у навчальний процес [47]:

1. Отримання вищої освіти (диплому про вищу освіту). При цьому дівчата вмотивовані на отримання гарної академічної освіти, високої соціальної позиції, а хлопці – на соціальну конкуренцію, бажання не відставати від друзів і т. ін., у тому числі не йти до армії.

2. Свідомий вибір вишу і напряму навчання: особиста зацікавленість щодо обраної спеціальності, адекватна оцінка власних здібностей та перспектив у наступному мати «надійну» роботу.

3. Усвідомлення зв'язку між мотивації до навчання, формами навчання та очікуваними результатами (мотив вступу до університету і обрання даної навчання, його зв'язок з майбутнім надійним прибутком, уявлення про можливість широких майбутніх перспектив (виїхати з власного міста/села).

Аналізуючи ці питання, З. Ржевська-Штефан дійшла таких висновків після вивчення мотивації першокурсників на різних етапах навчання [36].:

- Найбільші значення стосуються мотивації саморозвитку; самоповаги; і третім за градацією є мотивація пізнавальна.

- Протягом навчального року, при переході з I до II семестру, спостерігається зниження мотивації (за усіма аспектами).

- У першому семестрі студенти розділилися на різні групи. Студенти з високим рівнем саморегуляції були найбільш численними, оскільки вони мали більше внутрішньої мотивації, ніж студенти з недостатньою саморегуляцією та потребою в зовнішньому контролі.

- Що стосується першого семестру, спостерігається тенденція, що студенти високого рівня саморегуляції мають проблеми з прийняттям відповідальності та потребують додаткового зовнішнього контролю. З іншого боку, більшість осіб групи з недостатньою саморегуляцією демонструють високий рівень саморегуляції.

Аналізуючи ці питання, В. Пуляєва та А. Хеврюєв стверджують, що основна активність студентів починається з початку навчання [33]. Своєю чергою Т. Дворецька та Л. Ахмадієва стверджують, що студенти першого курсу мають більшу мотивацію досягнення, але менший рівень самоповаги, а О. Торубара говорить, що «...формування мотиваційної сфери залежить від особливостей цілеспрямованої діяльності та різних соціально-психологічних контактів, самопізнання і самовдосконалення [9; 44].

Якщо розглядати мотивацію студентів першого курсу, можна виділити такі характеристики: основна мотивація до активності – це пізнавальні мотиви; основні незадоволені потреби – це потреби в матеріальних благах, повазі та самовираженні; домінуюча мотивація – це пізнавальний, саморозвиток і самоповага; наявність відповідних особистісних якостей є основою формування професії та низька мотивація до навчання.

1.2. Навчальна мотивація студентів як чинник їх адаптації до нових форм навчання

У 20-ті роки ХХІ століття завдяки стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій суспільство схиляється до згортання традиційних видів соціальної комунікації на користь нових, альтернативних її видів, у тому числі і навчальної комунікації дистанційного типу, що не в останню чергу стосується дистанційних форм навчання. Спілкування між викладачами та учнями в онлайн-режимі, таке як чати, форуми та конференції в Інтернеті, є абсолютно альтернативним традиційному навчанню. Усі вищі навчальні заклади в Україні перейшли на дистанційне навчання під час пандемії COVID-19.

«Дистанційна освіта – це можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час [23]», — каже Міністерство освіти і науки України. Таким чином, створюється низка нових моделей, або нових форм навчання, серед яких – дистанційне навчання [23], яке ґрунтується на базі самостійного вивчення значних обсягів навчального матеріалу; співпраці вітчизняних і зарубіжних навчальних закладів і разом з цим відносної автономності цих закладів; на принципах дистанційного навчання з використанням мультимедійних програм, що робить таку міжнародну взаємодію цілком прийнятною і можливою на базисі новітніх інформаційно-комунікативних технологій.

Оскільки інформаційно-комунікативні технології нині стрімко розвиваються, вони впливають на те, як люди набувають, виправляють і

оновлюють своє бачення, адже медіа та засоби, за допомогою яких люди починають навчатися, докорінно змінюються. По суті, розвиваються нові технології, що створюють величезні можливості для освіти та навчання. Поява мобільних мережевих пристроїв, таких як стільникові телефони та персоналізовані комп'ютери, свідчить про те, що люди, які мають доступ до Інтернету, можуть отримати доступ до інформації будь-де та коли завгодно. Ця постійно розвиваюча нова інформаційна реальність пропонує чудові можливості для навчання як у неформальному, так і в формальному освітньому середовищі. На цьому етапі розвитку світ зіткнувся з жахливою пандемією COVID-19, яка в 2020 р. зачепила всі сторони суспільного життя, в т.ч. і освіту. У зв'язку з пандемією COVID-19 вимагається прийняття нових умов, створених цим явищем, таких, як дистанційне навчання. Вища освіта повинна подумати про це. Як викладачі, так і студенти, були змушені переоцінити використання технологічних ресурсів, щоб вони могли не лише надавати освітні послуги, але й отримувати від них користь.

Однак питання про те, чи ефективна ця нова установка та чи задовольняє вона мотиваційні і навчальні потреби студента, залишається невизначеним. Не менше пишеться про недоліки мотивації на дистанційному навчанні. У квітні 2020 р. Офіс освітнього омбудсмена України оприлюднив результати опитування батьків під назвою «Навчання дітей під час карантину». Як показали дослідження, половина батьків вважають, що дистанційна освіта не замінить очне навчання. 38,4 відсотка батьків вважають дистанційну освіту частковою заміною, а 8,2 відсотка батьків вважають, що дистанційна освіта є повною заміною. Лише 1% батьків пропонують змінити формат дистанційного навчання, оскільки вони вважають її поганою, такою, що не мотивує студентів до навчання, і лише повернення до традиційних засад може зміцнити засади навчання [16].

На жаль, на дистанційному навчанні студенти відчують брак навчальної комунікації, вони не мають багато особистого контакту з викладачами та один з одним, а то й зовсім не мають. Це робить дистанційне

навчання поганим для розвитку комунікабельності, впевненості та командних навичок. Крім того, ДФН базується на особистій мотивації студента. Студенти майже повністю опановують матеріал самостійно, що вимагає достатньої сили волі, відповідальності та самоконтролю [11]. Крім того, дистанційне навчання проводиться за допомогою відносно автономних онлайн-навчальних платформ, як Google Classroom і Moodle, які посилюють це комунікативне відчуження. Вони створюють індивідуальне дистанційне середовище навчання, яке відповідає потребам кожного студента завдяки відкритим системам управління навчанням.

Мотивація, пов'язана з виконанням навчальної діяльності та задоволенням потреб у навчанні, є важливою психологічною умовою становлення майбутнього професіонала. Ми розглядаємо мотивацію як стимул, який спонукає людину робити те, що він робить, щоб досягти матеріального або ідеального цілі. Хоч у наш час теорії мотивації різнобічні, що призводить до відсутності єдиного розуміння складових мотивацій особи, тобто мотивів як рушійних сил і детермінантів поведінки людини. Провідне визначення мотивації визначає так: мотивація — це постійний динамічний процес вибору та прийняття рішень на основі зважування альтернатив, який пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети, і виступає як спонукання до дії певним мотивом [13].

Мотивація розглядається як ядро особистості, не лише через когнітивні процеси, але й через свідомість і особистість. Можна розглянути теорії часової перспективи [7], моделі вольової регуляції [15], теорію самоефективності [17], теорію внутрішньої мотивації та самодетермінації [19] у цьому холістичному, антропологічному полі психології мотивації.

Навчальна діяльність студентів має багато мотивацій. І. П. Ільїн вважає, що мотиви є будь-яким фактором, який впливає на виникнення спонукання та прийняття рішення [14]. Мотиви, що детермінують навчальну діяльність, поділяються на дві основні групи, як і всі загальні мотиви. Перша

група мотивів досягнення успіху об'єднує бажання досягти хороших результатів в поточній навчальній діяльності, що включає винагороду за сумлінне навчання, і це означає високу успішність, задоволення від процесу навчання та бажання досягти успіху в майбутньому, наприклад, отримати високу престижність у своїй кар'єрі та гідну заробітну плату після закінчення навчання. У другій групі люди бояться не відповідати очікуванням суспільства та батьків.

М. Н. Димшиць додає значну діагностичну складову до загальної типології мотивів. Автор відносить мотиви, які вказують на характер виконання діяльності, до групи мотивів «важливість та потрібність занять». Ці мотиви вербалізовані словами, такими як потрібно, необхідно, інтерес, розвиток тощо. Слова, які позитивно формулюють мету діяльності, відомі як мотиви «перспективи», включають рішення, пошук, успіх, діяти, самостійність, незалежність, корисність, становище в суспільстві, саморозвиток тощо. Слова, які описують ставлення до різноманітних заохочень під час навчання, таких як похвала, подарунок, гроші, повага, самоповага тощо, належать до індикаторів мотиваційної категорії «заохочення». Слова, які можна використовувати для опису мотивації до пізнання нового, такі як цікавість, захоплення та таємничість, можна використовувати для визначення категорії мотивації «новизна» [6].

Мотивація досягнення актуальних і перспективних цілей формується розбіжністю між досягнутим рівнем і актуальним рівнем цілей. Подолання розбіжностей між когнітивними та афективними процесами забезпечує усунення розбіжностей між реальним і бажаним у цілісній картині подій життєвого шляху. Це основний психологічний механізм мотивації учіння студентів.

В умовах вимушеної зміни навчання, пов'язаної з обмеженнями соціальних контактів, усі вищезазначені прояви мотивації студентів можуть змінитися. Коли більшість університетів перейшли на дистанційне навчання, студенти та вчителі зіткнулися з новими проблемами, такими як сприйняття

«соціального дистанціювання» як нового концепту [5]. Розглянемо певні умови, порівнюючи дистанційне та традиційне навчання.

У минулому традиційне навчання було поширеним у вищій освіті. Однак його основними недоліками були переважання інформативно-ілюстративних методів викладання, орієнтація викладача на «середнього» студента, відсутність постійної зворотної реакції та невміння забезпечити активне включення всіх студентів до навчальної взаємодії.

Як стверджують Ю.О. Бохонкова з колегами, факторами, що гальмують інтелектуальну активність студентів у традиційному форматі занять, є: відсутність мотивації брати участь у навчальній діяльності та відсутність спілкування щодо основних питань теми. Студенти демонструють свої власні знання під час виступу, тому майже немає спілкування та існує комунікативна дистанція між викладачем і студентами [7].

Допомога тому, хто виступає, і брак співпраці розглядаються як підказка, заборонений прийом і порушення дисципліни [1]. Натомість, коли студенти спілкуються в Інтернеті, коли немає комунікативної дистанції, вони почуваються вільнішими та більш схильні до взаємодопомоги. Вітчизняні дослідниці О. В. Петрунько та Н. М. Дятленко вказують на кілька очевидних переваг такого викладання [42]. Перш за все, студенти стають активними учасниками навчання. Крім того, викладач отримує більше інформації про потенційні можливості кожного студента, що збільшує можливості для диференційованого оцінювання якості засвоєних студентами знань. Крім того, основні положення та визначення теми лекції не потрібно записувати, що дозволяє вивільнити час для того, аби розглянути найбільш проблемні частини лекції, оскільки основні положення і визначення теми лекції не потрібно занотовувати, і зрештою поглиблюються та зміцнюються навички студентів [12; 42].

Студенти не повинні конспектувати лекції під час дистанційного спілкування, оскільки вони мають готові лекційні матеріали, які викладачі пропонують для ознайомлення. Під час лекцій в режимі онлайн викладач не

викладає всю тему, а дає пояснення, деталізацію та доступ до додаткового матеріалу. Крім того, викладач спонукає студентів працювати над своїми власними завданнями та поглиблювати свої знання. Отже, основною метою цієї лекції є систематизація та узагальнення знань із навчальної дисципліни з можливістю опиратись на науково-понятійний і концептуальний базис науки.

Дистанційне навчання часто критикують за те, що воно не може впливати на інтелектуальну діяльність учнів. З іншого боку, велика кількість навчальних дисциплін, які надаються учням на різних етапах навчання, зокрема в дистанційному форматі, має великий потенціал для покращення інтелектуальної активності учнів. Використання онлайн-інформаційно-комунікаційних технологій зробило проведення лекцій, семінарів, круглих столів, індивідуальних та групових консультацій та багатьох інших навчальних форм цілком реальним.

Окрему роль відіграють особистісні диспозиції, які детермінуються індивідуальними відмінностями студентів і сприяють розвитку певних мотиваційних станів під час навчання. До таких належать тривога щодо публічних виступів і занепокоєння щодо процедур, які контролюють навчання. Хвилювання перед іспитами не є результатом поганої підготовки або недостатньо розвинених здібностей студента; для деяких студентів цей тип страху ставить під загрозу всю «Я-концепцію» суб'єкта. Чимало дослідників [18; 42] стверджують, що мотиваційний стан страху невдачі пов'язаний з трьома когнітивними компонентами, які заважають виконанню завдання: відчуття власної некомпетентності, негативна самооцінка та очікування невдачі тощо. Студенти мають менше відчуття власної некомпетентності, поганої самооцінки та невиправданого очікування провалу, коли складають тести та заліки дистанційно.

Студентська самоосвіта також є важливою частиною дистанційного навчання. І. Мартинюк, який вивчав мотивацію та ставлення студентів до самоосвітньої діяльності, стверджує, що отримання нових знань, умінь, навичок, особистих якостей, нових поглядів і переконань, а також інші

продукти діяльності можуть бути наслідком такої діяльності [10]. Таким чином, студенти можуть отримати більше самостійності та ініціативи в отриманні знань, а також краще усвідомлювати особистісну цінність самоосвітньої діяльності.

1.3. Особливості адаптаційних процесів в умовах дистанційної навчальної комунікації

Адаптація студентів до навчально-виховного процесу вищого навчального закладу є однією з головних проблем вищої освіти на сучасному етапі. Це пристосування до нового середовища, яке є новим для молодої людини, має риси соціокультури та безсумнівно є частиною поступової соціалізації особистості щодо майбутньої професійної діяльності. Викладачам добре відомо, що на початку навчання у вищих навчальних закладах студенти стикаються з багатьма труднощами, пов'язаними з подоланням «дидактичного бар'єру», який означає перебудову шкільного відношення до навчального процесу. Ці труднощі часто призводять до емоційної нестабільності, неадекватності, невпевненості, незадоволеності, невдач у навчанні, недовіри до оточення, дискомфорту та соціальної дезадаптації.

Наукова спільнота стурбована явищем адаптації. У цій частині роботи розглянеться багато питань, пов'язаних з адаптацією студентів до умов вищого навчального закладу. Так, К. Бодров, А. Реан, А. Налчаджян і В. Якунін досліджували структуру, динаміку та психологічні механізми адаптації. Й. Ісаєв, В. Буткевич і О. Мудрик та інші досліджують педагогічні інструменти, які впливають на процес адаптації студентів. Тим не менш, існує лише одне визначення феномену адаптації, оскільки дослідники намагаються зосередитися на конкретних аспектах цього складного явища під час свого дослідження.

Вивчення факторів адаптації студентів є особливо важливим у сучасних умовах, коли на адаптаційні процеси все більше впливають

соціально-економічні фактори, процеси інтернаціоналізації освіти, необхідність взаємодіяти з представниками різних культур у повсякденному житті, майбутній професійній діяльності та навчання у вищій школі. Це все дозволяє провести ретельне дослідження сутності феномену адаптації.

Термін «адапація», який походить від латинського «adaptation», «adapto» — пристосовую, «пристосування», спочатку використовувався в біології для опису адаптації організму до своїх умов існування або звикання. Сьогодні це поняття досить складне і має різні інтерпретації в різних галузях знань. А. Георгіївський намагався згрупувати наявні визначення адаптації на основі особливостей підходів науковців до дослідження цього феномену, а Л. Корель на основі аспектів адаптації.

Так, А. Георгіївський у своєму дослідженні виділяє:

- тавтологічні визначення, як спрощений переклад цієї дефініції з латинської, але достатньо вживаний у довідковій літературі;
- визначення через «головну ознаку», яка базується на особливостях структурно-функційної організації живих істот в цілому, і, отже, розглядає адаптацію як явище, але не пояснює його механізмів;
- полісемантичне визначення, яке передбачає розуміння адаптації як процесу та результату [1].

Л.Корель узагальнив різноманітні наукові підходи до поняття «адаптація», виділяючи наступні компоненти адаптації:

- адаптація як процес пристосування індивіда до нового середовища, як результат цього процесу та як спосіб досягнення будь-якої мети та отримання вигоди для індивіда;
- адаптація як процес, який забезпечує стабільність і можливість розвитку людини, а також досягнення відносної гармонії між суб'єктом і середовищем;
- адаптація як досягнення відповідності між цілями та результатами діяльності особистості [2].

Як бачимо, поняття адаптації є багатозначним.

З філософії адаптація визначається як соціальний феномен, який є результатом взаємодії особистості або соціальної групи з соціальним середовищем, під час якого вимоги та очікування учасників узгоджуються. Багато філософів, включаючи Гіппократа, Р. Декарта, Ш. Монтеск'є, Г. Спенсера, В. Вундта, В. Дільтея та Е. Дюркгейма, розглядали ідеї адаптації людини до свого середовища протягом розвитку людства.

Гіппократ сказав, що людина природним чином пов'язана з кожною системою, яка складає її життя. Ці системи включають водні ресурси, пори року, особливості місць і їх характеристики, а також спосіб життя людей, які впливають на поведінку людини та впливають на адаптаційні процеси.

У навчанні про асоціації зустрічаються перші згадки про адаптацію. Він пояснює, як нервова система пов'язана, міцна та мінлива. Так, Р. Декарт використовував термін «асоціація» як для поведінки, так і для змін поведінки через зовнішнє середовище.

Ш. Монтеск'є також вважав, що багато речей впливають на поведінку людини в її середовищі. Середовище, в якому живе людина, визначає процеси життєдіяльності та характеристики соціального життя.

Дільтей зрозумів, що «життєва одиниця обумовлена середовищем, в якому вона існує й, зі свого боку, на неї впливає», коли він думав про те, як середовище впливає на людину. В. Вундт також висловив схожі думки, стверджуючи, що розвиток навколишнього середовища людини в значній мірі залежить від розвитку людини, оскільки середовище є основою становлення людини та створює умови для її реалізації в соціумі.

За К. Гольдштейном, досягнення гармонії з зовнішнім середовищем, отримання впевненості та самоствердження в суспільстві є завданням, яке можна досягти шляхом адаптації. Як зазначив Г. Спенсер, досягнення найкращого, достатнього пристосування є важливим компонентом успішної адаптації людини до свого середовища. Таким чином, для того, щоб поводитися відповідно до загальноприйнятих норм, важливо досягти певної гармонії з зовнішніми вимогами суспільства.

Е. Дюркгейм стверджує, що, з одного боку, соціальна поведінка людини регулюється та обмежується наявними правилами соціальної взаємодії, а з іншого боку, інтеріоризовані соціальні норми та цінності стають ефективними інструментами соціальної регуляції.

Людина повинна прагнути співпрацювати з іншими, щоб адаптуватися до нових обставин. Так, Дьюї стверджує, що адаптація полягає в організації людиною своїх дій у своєму середовищі. Таким чином, людина може адаптуватися до найскладніших обставин найкращим для себе способом і навіть змінити середовище.

З філософської точки зору, адаптація — це властивість будь-якої живої істоти, яка проявляється, коли в системі її взаємовідносин із середовищем відбуваються значні зміни. Адаптація стає важливою для існування, оскільки як людина, так і середовище постійно змінюються.

У психології адаптація означає пристосування людини як особистості до того, як вона живе в суспільстві, а також до своїх потреб, мотивів і інтересів. Взаємодія людини з оточенням та її діяльність є основними проявами психологічної адаптації.

Цілісний процес адаптації людини як суб'єкта діяльності складається з різних компонентів та включає, на думку багатьох науковців, різні рівні структури:

– соціально-психологічний: він охоплює зміну елементів спрямованості людини (схильностей, інтересів, бажань), соціально значущих цілей людини, її міжособистісних відносин і групової взаємодії соціальних очікувань;

– індивідуальний психологічний (або власне психічний): охоплює зміни в особистості людини, психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, емоції та почуття), особливості поведінки та характеристики поточного стану;

– психофізіологічний: охоплює зміни біопсихічних властивостей людини, психофізіологічні реєстрації поведінки, фізіологічні механізми діяльності та функціональні резерви організму.

Адаптація до навколишнього середовища відбувається на різних рівнях. На першому рівні вона опосередковується соціально-психологічними факторами, на другому рівні залежить від індивідуально-психологічних характеристик адаптанта, а на третьому рівні відбувається прямо через взаємодію з природним середовищем.

Адаптація людини до навколишнього середовища буде успішною, якщо будуть знайдені спільні об'єднуючі для них основи. Г. Юнг стверджував, що, досліджуючи проблеми адаптації людини до середовища, ідентифікація людини до середовища може базуватися на певних аспектах схожості, які він вважав наявним у свідомості людей. Ці архетипи сприяють налагодженню контактів як між людьми, так і з зовнішнім світом.

У роботах Г. Спенсера підкреслюється, що людина повинна адаптуватися як до свого середовища, так і до соціального оточення. Він стверджував, що людський розум не має обмежень, і це гарантує найкраще пристосування людини до навколишнього середовища.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження (Т. Алексєєва, Н. Герасимова, В. Скрипник, І. Соколова) показав, що адаптація студента першого курсу є процесом його адаптації до нового соціального середовища (колективи університету та академічні групи), засвоєння та відтворення соціальних норм і цінностей цього середовища, а також оволодіння відповідними ролями та функціями. У цьому процесі беруть участь обидві сторони, а також об'єкт-суб'єктна взаємодія. У процесі беруть участь викладачі, адміністрація закладу, куратор, батьки, члени академічної групи та сам студент першокурсника.

Коли мова заходить про проблеми адаптації студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі, слід зазначити, що адаптаційний період, який починається з перших днів навчання, є критично важливим, оскільки в цей

період відбувається «активне, творче пристосування студентів до нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту» [25].

Повертаючись до поточних подій, зокрема пандемії COVID-19 та повномасштабного вторгнення, можна сказати, що адаптивність і готовність до змін є дуже важливими в нашому житті. Так, дистанційне навчання швидко перетворилося на традиційний, типовий метод навчання. Ця система допомагає створювати системи безперервного самонавчання та обміну інформацією, а також гнучко та швидко реагувати на потреби суспільства. У науковій літературі багато уваги приділяється дистанційному навчанню. Такі дослідники, як В. Кухаренко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, Е. Полат, А. Петров, О. Тищенко та інші, зокрема, займалися теоретичними, методологічними та методологічними проблемами трансформації навчальної мотивації в умовах дистанційного навчання.

Дистанційне навчання є новою формою навчання, яка має цілі та зміст подібні до очного навчання. Однак воно має різні способи подачі матеріалу та взаємодії учнів. Дидактичні принципи системності, науковості, систематичності, активності, наочності, диференціації та індивідуалізації є основою дистанційного навчання.

У той же час студенти стикаються з психологічними труднощами, пов'язаними з адаптацією до онлайн-навчання. Це включає зміну свого соціального статусу, адаптацію до нового формату навчання, соціальну адаптацію до викладачів і групи в цілому, велику кількість самостійної роботи, проблеми з управлінням часом і розподілом часу, а також труднощі з освоєнням нових діяльностей, навичок і знань. Рівень адаптивності студентів — здатності адаптуватися до різноманіття життя за будь-яких умов — значною мірою визначає їхнє життя та здоров'я. Хоча складність і міждисциплінарність процесу адаптації студентів до навчання змушують розглядати нові аспекти, традиційні дослідження можуть дати уявлення про

вивченість цього питання. Зокрема, недостатньо досліджено вплив здатності особистості керувати власним часом на адаптацію до дистанційного навчання в ВНЗ. Таким чином, адаптація студентів до дистанційного навчання стає важливим питанням, оскільки від цього безпосередньо залежить мотивація до навчання [35].

Таким чином, існують численні психологічні напрями та дослідження, які значною мірою сприяли розвитку феномену адаптації. Однак важливим залишається те, що адаптація є складним процесом, який включає в себе нові психологічні характеристики, новий колектив, нову систему навчання, нових викладачів і нове соціальне становище.

Висновки до розділу 1

У ході теоретичного дослідження, можна зробити такі загальні висновки щодо зв'язку навчальної мотивації та адаптації особистості до новітнього формату навчання:

1. Ми часто сприймаємо мотивацію як явище, яке може змінюватися, і однією з причин цих змін є особливості вікового періоду, такі як біологічний, психічний розвиток, соціалізація особистості тощо.

Відповідно до предмету дослідження мотиваційної сфери як чинника адаптації студентів до дистанційного формату навчання, мотивація студентів першого курсу зазвичай полягає в наступному: основними покликами є мотиви до навчання, а також мотиви до саморозвитку та самоповаги; ще одним важливим мотивом є внутрішня мотивація до професійного навчання, що вимагає підкріплення під час навчання; провідними мотивами вибору професії та професійної спрямованості є наявність відповідних особистісних якостей і прагнення досягти цілей в обраній професії. Проте в умовах вимушеної зміни форми навчання, пов'язаної з обмеженнями соціальних контактів, усі вищезазначені прояви мотивації студентів можуть змінитися. Після переходу більшості університетів на дистанційне навчання, студенти

та вчителі зіткнулися з новими проблемами, такими як сприйняття «соціального дистанціювання» як нового концепту.

Відповідно, студентська самоосвіта є надважливою частиною дистанційного навчання. І адаптація до дистанційного формату навчання та мотивація що отримання нових знань, умінь, навичок, особистих якостей, нових поглядів і переконань, а також інші продукти діяльності можуть бути наслідком такої діяльності. Таким чином, студенти можуть отримати більше самостійності та ініціативи в отриманні знань, а також краще усвідомлювати особистісну цінність самоосвітньої діяльності.

2. Вплив дистанційного навчання на мотивацію студентів під час переходу від очного до цифрового навчання визначається як такий, що супроводжується зниженням внутрішньої мотивації, а також втратою контролю та схвалення ззовні. Це пов'язано з переходом від зовнішніх до внутрішніх мотивацій студентів. Крім того, успіх та якісний результат дистанційного навчання залежить від того, наскільки студенти мотивовані та організовані, а також готові взяти на себе відповідальність.

3. Студенти першого курсу повинні адаптуватися до дистанційного навчання, оскільки дана форма навчання впроваджується від впливом поточних реалій і поступово стає домінуючою. Студентів очікує адаптація до онлайн-спілкування та зустрічей, від них вимагається самоорганізація та самостійне планування навчальної діяльності та активності, організація робочого простору та робочої атмосфери (наприклад, самомотивація, самоконтроль тощо), пристосування до роботи з великою кількістю інформації, визначення та прийняття стандартів і правил навчального процесу, а також соціально-психологічну підтримку. Саме ці перераховані фактори та робота у вищезазначених напрямках позитивно вплинуть на навчальну мотивацію студентів та їх адаптацію до дистанційного формату навчання.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

У кваліфікаційній роботі було проведено емпіричне дослідження. Метою є виявлення особливостей адаптації студентів першого курсу до дистанційного навчання шляхом вивчення навчальної мотиваційної сфери особистості та її трансформації.

На констатувальному етапі роботи було вирішено таке завдання: емпірично дослідити зв'язок між особливостями навчальної мотивації та адаптації студентів-першокурсників до дистанційного навчання.

Для розв'язання поставлених завдань було використано наступні методи:

1) теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання, абстрагування;

2) емпіричні: анкетування (авторська анкета «Ставлення студентів до дистанційного навчання в закладі вищої освіти»); методи психодіагностики (опитувальник «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» К. Роджерса та Р. Даймонд; «Метод парних порівнянь» В. Скворцова, модифікований А. Акіндіною; опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі (МУН)» О. Реана; «Тест мотивів афіліації (ТМА)» А. Мехрабіана, модифікований М. Магомед-Еміновим; опитувальник «Мотивація навчальної діяльності: рівні та типи» І. Домбровської);

3) методи математичної статистики (методи описової статистики змінних та кореляційний аналіз) та методи оцінки статистичної значущості отриманих даних (критерій Пірсона).

Дослідження проводилося в електронному форматі, використовуючи онлайн-комунікацію, психодіагностичні методики та адаптовану та

завантажену анкету в Google Forms. Психодіагностичні методики використовують українську мову, за винятком випадків, коли методика не має офіційної адаптації або перекладу («Метод парних порівнянь» В. Скворцова, модифікація А. Акіндінової; опитувальник «Мотивація навчальної діяльності: рівні і типи» І. Домбровської).

Для констатувального етапу вибірка дослідження складалася з 80 студентів першого курсу (першого року навчання), різних спеціальностей і вищих навчальних закладів, розташованих у різних містах України.

Варто зазначити, що вибірка складалася зі студентів денної форми навчання, які мають актуальний ступінь бакалавра та протягом першого семестру навчалися або дистанційно, або змішано.

Вибірка мала нерівномірний розподіл за статтю (60% жінок, 40% чоловіків) і за віком (65% до 17 років і 35% до 18 років).

Завданням даного дослідження є емпіричне вивчення ступеня адаптації студентів. У цьому дослідженні соціально-психологічна адаптація вважається основною, оскільки вона є базою для трансформації мотивації на різних етапах навчання.

Опитування К. Роджерса та Р. Даймонд «Соціально-психологічна адаптація (СПА), адаптоване О. Осницьким [2, с. 20), було розроблено, щоб визначити рівень соціально-психологічної адаптації.

Карл Роджерс, який був одним із засновників гуманістичної психології, і Розалін Даймонд були розробниками даної методики. Опитування містить 101 пункт. В основному це оцінка того, наскільки особистість респондента відповідає зазначеним твердженням. Що потребує відповіді за шкалою від 0 – до 6 балів, де є така градація:

- «0» – це до мене абсолютно не відноситься;
- «1» - це до мене не відноситься;
- «2» – сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- «3» - не наважуюся віднести це до себе;
- «4» – це схоже на мене, але немає упевненості;

- «5» – це на мене схоже;
- «6» – це точно про мене.

Оскільки він має відповідні середні показники, опитувальник СПА можна використовувати як для дорослих, так і для підлітків. Крім того, його мета полягала в тому, щоб визначити фактори адаптації, які утворюють ці пари шкал (слід зазначити, що шкали для різних полюсів одного явища є унікальними, і для кожної з них існує зона невизначеності та зона середніх значень):

- адаптивність; дезадаптивність;
- брехливість;
- прийняття себе; неприйняття себе;
- прийняття інших; неприйняття інших;
- емоційний комфорт; емоційний дискомфорт;
- внутрішній контроль; зовнішній контроль;
- домінування; відомість (підкорюваність);
- ескапізм (відхід від проблем, уникнення).

Ці показники переходять в інтегральні шкали. Як наслідок, методика визначає рівень прояву у відсотках для таких явищ :

- Адаптація.
- Самоприйняття.
- Прийняття інших.
- Емоційний комфорт.
- Інтернальність.
- Домінування.

Кожен з них розглядається як зв'язок між різними полюсами конкретного явища; наприклад, рівень адаптації визначає зв'язок між адаптивністю та неадаптивністю. Це дозволяє розглянути обидві сторони.

Цей підхід є досить поширеним у всьому світі, оскільки він використовує два рівня оцінки, щоб визначити ступінь прояву суміжних елементів. Крім того, «Соціально-психологічна адаптація (СПА)»

К. Роджерса та Р. Даймонд визначає рівень адаптації, а не адаптивність (як ознаку особистості) у інтегральній шкалі. У результаті цього дослідження було використано цю стратегію.

Дослідження також охоплює мотивацію студентів.

Особистісні потреби лежать в основі сфери мотивації. Саме потреба визначає, куди йде людина.

«Метод парних порівнянь» В. Скворцова, адаптований А. Акіндінової, був використаний для вивчення поточних потреб студентів [14; 34]. У додатку А представлено стимулюючий матеріал.

Мета опитувальника полягає в тому, щоб визначити, наскільки задоволені та актуальними є п'ять основних потреб людини: матеріальні потреби; потреба в безпеці; потреба в повазі; і потреба в самоактуалізації.

В основі методики – теорія потреб А. Маслоу, що передбачає:

- ієрархію потреб, де кожна наступна потреба не може бути задоволена, поки не задоволена базова;
- існування 5 основних груп потреб, притаманним кожній людині: фізіологічні потреби; потреба в безпеці; соціальні потреби; потреби визнання і самовираження; потреби в самоактуалізації.

Однак цей підхід не враховує поняття ієрархії при інтерпретації даних.

«Метод парних порівнянь» містить п'ятнадцять ідей, які потрібно порівняти між собою. Таким чином, ми можемо визначити домінуючі потреби особистості та рівень задоволеності потреб.

У цьому опитуванні використовується російська мова оригіналу, тому немає його офіційної адаптації на українську мову.

Домінуючий мотиваційний полюс є ще однією рисою особистості, яку виявили. Для студентів цей параметр був обраний для визначення домінуючої мотивації до діяльності та активності як основи адаптації до соціуму та навчання.

Опитування О. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН)» було використано для вивчення мотивації [13].

Автор цієї методики описує мотивацію «як провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки і діяльності, що становить винятковий інтерес для розуміння природи людських вчинків [35, с.88]». У цьому випадку мотиваційна сфера особистості складається з різноманітних мотивів, які знаходяться в ієрархічному порядку [35, с. 88].

Мета опитувальника О. Реана полягає в тому, щоб визначити чітко виражений потік мотивації, який складається з мотивації до досягнення успіху та мотивації до уникнення невдач, а також визначити, чи існує домінуючий потік мотивації, який відповідає середнім результатам.

Відповідно до методу двадцять тверджень потребують відповіді «так» або «ні», щоб висловити свою згоду чи незгоду з поданим твердженням.

О. Реан називає мотивацію до успіху позитивною. Така мотивація змушує людину концентруватися на досягненні чогось корисного. В основі цієї мотивації лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. У цьому випадку успіх визначається як визнання внутрішньої перемоги, так і зовнішньої перемоги. Це залежить від ступеня домагань і суб'єктивного сприйняття наслідків ситуації [35, с. 93].

Негативна мотивація включає мотивацію уникнення невдач. Активність людини при цьому типі мотивації виникає з потреби уникнути напруження, осуду, покарання та невдачі. Взагалі, концепція уникнення та концепція негативних очікувань лежать в основі цієї мотивації [35]. З самого початку людина вже моделює ситуацію невдачі та способи її вирішення.

Відповідно до адекватного сприйняття навколишнього світу, власної самооцінки, переконань, очікувань і цінностей, а також місця контролю особистості та інших індивідуальних характеристик людини, спрямованість людини в діяльності залежить від бажання досягти успіху (діяти активно, спрямована на ситуацію) або уникати невдач (діяти активно, спрямована на ситуацію).

Саме метод «Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН)» О. Реана був обраний для використання тому, що він простий і зрозумілий у використанні.

Дані опитувальника досліджують обидва мотиваційні полюси одночасно та визначають, який з них домінує. Це відрізняє його від інших психодіагностичних підходів того ж спрямування.

Враховуючи читання опитувальника О. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН),» ми можемо вважати психометричні показники опитувальника достатніми.

Мотивація афіліації була ще одним аспектом мотиваційної сфери особистості, який досліджувався. Афіліація, або мотивація афіліації, визначається як потреба в близьких відносинах, спілкуванні, дружбі та бажання бути в соціумі та взаємодіяти з іншими людьми [20]. Цей тип мотивації пов'язаний з пізнавальними, комунікативними, співробітницькими, самореалізаційними та самоутвердженнями.

У цій роботі мотивація афіліації розглядається як тенденція до встановлення контактів. Таким чином, соціальна адаптація залежить від встановлення та спілкування взаємин.

У дослідженні було використано «Тест мотивів афіліації (ТМА)» А. Мехрабіана, модифікований М.Ш. Магомед-Еміновим [46], щоб визначити особливості мотивації афіліації. Тест складається з 64 тверджень, за якими учасники повинні оцінити свою згоду чи незгоду відповідно до такої градації оцінок:

- «+3» – повністю згоден;
- «+ 2» – згоден;
- «+1» – скоріше згоден, ніж не згоден;
- «0» – нейтральний;
- «-1» – скоріше не згоден, ніж згоден;
- «-2» – не згоден;
- «-3» – повністю не згоден.

За допомогою цієї методики, яка базується на одній людині, респондент визначає, чи погоджується він з твердженням щодо відповідності його особистості. У цьому випадку питання були розділені на дві шкали,

«Прагнення прийняття» та «Страх відкидання», які містили 30 і 32 твердження відповідно. Таким чином, методика визначає рівень демонстрації прагнення прийняття та страху невдачі як двох окремих характеристик.

Методика не має меж і значень рівнів, тому рішення про те, наскільки характерна висока чи низька оцінка, базується на відношенні до медіани вибірки. У результаті тест виділяє чотири різні типи особистості залежно від рівня оцінок за шкалами: перший – отримує високі /високі оцінки; другий – отримує низькі/ низькі оцінки; третій - високі/низькі і четвертий отримує низькі/високі оцінки. У цих випадках однаковість оцінок свідчить про внутрішній конфлікт, а розбіжність оцінок свідчить про домінуючий мотив.

Тест мотивів афіліації (ТМА) був обраний через його здатність визначати дві тенденції, а також через відсутність методів діагностики афіліації як прагнення до встановлення зв'язків.

Оскільки предмет дослідження враховував навчання в дистанційному форматі, було досліджено і особливості навчальної мотивації, щоб отримати більш повну картину мотиваційної сфери особистості студента.

Опитування І. Домбровської «Мотивація навчальної діяльності: рівні та типи» було використано для визначення типу останніх [24].

Опитувальник містить тридцять тверджень від першої особи, які повинні бути оцінені за частотою прояву за такою градацією оцінок: від 0 до 4, де 0 означає ніколи, а 4 означає завжди. У додатку Г представлено стимулюючий матеріал.

Суть методу полягає в тому, щоб визначити дві основні групи мотивації до навчання: соціальні та пізнавальні мотиви, а також ступені їх прояву. Нижче наведено ступені прояву кожної з цих груп.

В основі даної методики – класифікації А.К. Маркової та Л. І. Божович, за якими:

- Навчальні мотиви поділяються на два види: пізнавальні та соціальні.;

- Кожна з категорій (груп) може бути розподілена на такі підгрупи:
 - 1) пізнавальні мотиви включають широкі пізнавальні мотиви, мотиви до навчання та мотиви до самоосвіти;
 - 2) психологічні методи (спрямовані на дослідження індивідуальних психологічних особливостей людини);
 - 3) соціальні мотиви включають: широкі соціальні мотиви (як глобальні прагнення), вузькі соціальні мотиви (як прагнення зайняти певну позицію), соціальні мотиви співробітництва (спрямовані на конкретну взаємодію) [24].Опитувальник І. Домбровської «Мотивація навчальної діяльності: рівні і типи», оскільки він охоплює широкий спектр аспектів навчальної мотивації.

Важливо звернути увагу на той факт, що цей опитувальник розміщується виключно на російській мові, а не має офіційної перекладу на українську мову, оскільки це було специфікою проведення опитування (мовою оригіналу).

Крім психодіагностичних методів, описаних вище, було використано опитування. Анкета була розроблена, щоб отримати додаткову інформацію про ці питання:

- актуальний формат навчання;
- ставлення студента до різних етапів навчання;
- прийняття дистанційного навчання та порівняння із очним;
- самооцінка адаптації до цифрового формату навчання;
- відносини з академічною групою, куратором, однокурсниками;
- особливості адаптації та прийняття студентського життя;
- активність позиції як студента.

Анкета включала 25 запитань (відкритого та закритого формату) та вільне поле для коментарів. Окрім загальних питань, анкета містила:

- Чи велика у вас група?
- Чи подобається вам обраний ВНЗ/ спеціальність/навчальний процес?
- Чи подобається вам студентське життя?
- Оберіть варіант про свою зайнятість

- Чи проявляєте ви наразі активність у житті вашого ВНЗ? (участь/організація заходів культурних/освітніх/ з покращення життя ВНЗ тощо)

- Який формат навчання маєте з початку семестру?
- Чи впливає (та як) на вас дистанційний формат навчання?
- Чи зручно вам навчатись у дистанційному форматі?
- Чи спілкуєтесь ви з групою?
- Чи подобається Вам ваша група? Чи маєте друзів у групі?
- Як давно та чи проводили ви час з одногрупниками/ збирались групою?

- Чи є у вас куратор групи та чи допомагає вам він?
- Чи дружня у вас група?
- Чи підтримуєте ви постійний зв'язок із групою/ кимось з одногрупників?
- Чи підтримуєте ви постійний зв'язок зі старостою/ з викладачами, щоб бути у курсі новин?

- Якщо б у вас була можливість щось змінити - то що? І чи хотіли б?

- Чи адаптувались ви до статусу студента та студентського життя?
- Чи адаптувались ви до різних етапів навчання?
- Яка у вас академ.успішність?
- Що ви очікували від навчання та чи виправдовуються очікування?
- Чи проводите ви офлайн/онлайн групові зустрічі у позанавчальний час для спілкування (не з навчальних тем)?

- Ви навчаєтесь для: (ви можете обрати кілька відповідей, але, будь ласка, спробуйте обрати одну): варіанти:

- набуття знань і навичок;
- отримання диплому;
- утримання соц.ролі;
- спокою батьків;

- o просто так;
- o бо я не знаю, що ще робити.
- Якщо у вас є (особистий) досвід офлайн навчання та дистанційної освіти – в межах даного періоду (1 курс, один ВНЗ), опишіть, що було зручним в кожному форматі, та де ви себе відчували краще/комфортніше?

На даному етапі було використано такі методи обробки даних (кількісні та якісні методи аналізу):

1. Методи описової статистики змінних.

Описова статистика – це сукупність основних статистичних показників, які використовуються для вибірки значень [38]. Уявлення про нормальний розподіл вихідних даних є основою для традиційних методів розрахунку описової статистики. Мета описової статистики полягає в тому, щоб дати опис загальної сукупної картини результатів і показників, характеристика вибірки, яка зосереджується на інтерпретації та репрезентативності даних.

До показників описової статистики належать [38, с.10-21]:

- визначення центру розподілу можна зробити за допомогою таких елементів, як середнє арифметичне значення (μ), моди (M_o , значення, що найчастіше повторюється), медіани (m_e , центральне значення впорядкованої вибірки, точка максимальної щільності розподілу) і середнього арифметичного значення (μ);
- максимум, мінімум значень; дисперсія ($D[x]$, ступінь відхилення значень від середнього); середньоквадратичне відхилення (σ , показник розсіювання значень відносно математичного сподівання) – як такі, що є основними характеристиками розсіювання показників;
- інші показники характеризують розподіл значень, наприклад, асиметрія значень (A_x , «...міра відхилення симетричного розподілу, стосовно максимальної ординати [38, с. 20]»); і показник ексцесу (оцінка ступеню відхилення значень емпіричної кривої розподілу від теоретичної, що визначає стрімкість підвищення кривої розподілу).;

2. Кореляційний аналіз за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона.

Імовірна статистична залежність між змінними називається кореляцією (від латинського *correlatio*, що означає співвідношення).

Коефіцієнт кореляції Пірсона можна використовувати для вимірювання ступеня трансформації між даними, припускаючи, що цей зв'язок є лінійним. Значення кореляції (r) показує силу та спрямованість двосторонньої трансформації між двома змінними. Його значення коливається в діапазоні від $[-1; 1]$. Крім того, статистична значущість критерію (p), який кількісно показує рівень похибки та випадковості результату, а якісно визначає значущість і причинність трансформації, оцінюється для кореляції, як і для більшості показників [3].

Коефіцієнт кореляції даних широко використовується в аналізі; однак він вимагає певних умов: нормальний розподіл даних; значення не повинні бути залежними.

У цій роботі показники відповідають використанню критерію r -Пірсона. MS Excel 2016 використовувався для обробки даних.

Для статистичної обробки даних використовувалася математична платформа IBM SPSS Statistics 23.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних.

У ході виконання кваліфікаційної роботи було проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей мотиваційної сфери та адаптації до дистанційного навчання студентів у ВНЗ.

За методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптації О. Осницького, маємо такі особливості вибірки (що зазначено у таблиці 2.1. та таблиці 2.2.):

Таблиця 2.1.

Емпіричні показники за методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» К.Роджерс, Р.Даймонд (у%), N=80

Шкали ¹	Адаптація	Само-прийняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Інтернальність	Прагнення домінування
N=	51	68	55	42	80	70
%осіб	63,75%	85%	68,75%	52,5%	100%	87,5%

Примітка. ¹Представлені результати, щоби більше 50%

Таблиця 2.2.

Описові статистики за результатами методики «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» К.Роджерс, Р.Даймонд, N=80

	N=	Середнє значення, μ	Медіана, m_e	Мода, M_o	Мінімум значень	Максимум значень
Адаптація	80	52,35	51	50 ¹	41	72
Самоприйняття	80	59,01	60	61	33	79
Прийняття інших	80	53,59	56	56	30	68
Емоційний комфорт	80	50,64	50	46 ¹	35	74
Інтернальність	80	64,44	64	63	50	76
Прагнення домінування	80	59,24	60	62	39	77
Ескапізм	80	16,35	16	12 ¹	7	23

Примітка. ¹Вказано найменше значення моди

Аналізуючи подані вище дані, за інтегральними шкалами маємо:

- За шкалою адаптації 63,75% людей мають рівень вище 50%, при цьому середнє значення за шкалою становить 52,35, а медіана та мода становлять відповідно: $M_o = 50$; $m_e = 51$.

- За шкалою «Самоприйняття» 85% людей мають рівень вираження більше 50%. Середнє значення за шкалою становить 59,01, а медіана та мода становлять відповідно.: $M_o = 61$; $m_e = 60$. Що визначає більшу кількість результатів у проміжку 50%-60%.

- Шкала «Прийняття інших» має такі результати: 68,75% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 53,59$; а мода та медіана рівні та становлять: $M_o = m_e = 56$.

- За шкалою «Емоційний комфорт» 50% людей мають більший рівень вираження, ніж 50%, при цьому середнє значення за шкалою становить 50,64; медіана та мода становлять відповідно 50% і 50%.: $M_o = 46$; $m_e = 50$.

- За шкалою «Інтернальність» медіана та мода становлять відповідно 50% і 100% осіб мають рівень вираження більше 50%. Середнє значення за шкалою становить 64,44: $M_o = 63$; $m_e = 64$. Що визначає інтернальну спрямованість локусу контролю для усієї вибірки.

- За шкалою «Прагнення домінування» 87,5% людей мають рівень вираження більше 50%, при цьому середнє значення за шкалою становить 59,24, а медіана та мода становлять відповідно: $M_o = 62$; $m_e = 60$.

- За шкалою «Ескапізму», яка визначає рівень уходу від проблем, маємо середнє значення шкали $\mu = 16,35$, а медіана та мода відповідно становлять $M_o = 12$ і $m_e = 16$.

Що визначає високі результати (рівень) за всіма шкалами методології.

2. За методикою «Метод парних порівнянь» В. Скворцова, за модифікацією А. Акіндінової, маємо такі особливості вибірки (наведено у таблиці 2.3; таблиці 2.4.):

Таблиця 2.3.

**Описові статистики за результатами методики
«Метод парних порівнянь» В. Скворцова, N=80**

Шкали	Потреба у самовираженні	Матеріальні потреби	Потреба в безпеці	Соціальні потреби	Потреба у визнанні
Середнє значення, μ	25,46	20,45	20,69	17,38	21,03
Медіана, m_e	26,5	20	21	17	21
Мода, M_o	21	16	21	17	23

Таблиця 2.4.

**Розподіл результатів досліджуваних, за методикою
«Метод парних порівнянь» В. Скворцова (у%), N=80**

Шкали	Потреба у самовираженні	Матеріальні потреби	Потреба в безпеці	Соціальні потреби	Потреба у визнанні
N=	44	18	6	6	6
%осіб	55%	22,5%	7,5%	7,5%	7,5%

За результатами маємо:

- Потреба у самовираженні є основною для 55% людей. Середнє значення за шкалою даної потреби становить 25,46, а мода та медіана відповідно становлять 21 і 26,5 відповідно.
- За шкалою «Матеріальні потреби» маємо середнє значення шкали 20,45, а медіана та мода відповідно становлять 16, відповідно. 22,5% людей віддають перевагу цій категорії потреб.
- Домінуючими для 7,5% осіб є такі потреби: потреби в безпеці, у визнанні; соціальні потреби. При цьому, за шкалами визначених потреб, маємо:

о За шкалою «Потреби в безпеці» середнє значення шкали становить 20,69, а медіана та мода відповідно становлять 21, відповідно.

о За шкалою «Соціальні потреби» середнє значення шкали становить 17,38, а мода та медіана відповідно становлять 17,38, а $M_o = m_e = 17$.

о За шкалою «Потреба у визнанні»: середнє значення за шкалою $\mu = 21,03$; а мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 23$; $m_e = 21$.

3. За методикою «Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН)» А. Реана отримано такі особливості вибірки – наведено у таблиці 2.5.):

Таблиця 2.5.

**Розподіл результатів досліджуваних, за методикою
«Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН)» А. Реана (у%), N=80**

Шкали	Надія на успіх	Орієнтація не визначена	Уникнення невдачі
N=	32	38	10
%осіб	40%	47,5%	12,5%

За результатами маємо:

- Середнє значення за загальною шкалою становить: $\mu = 12,21$, мода та медіана дорівнюють: $M_o = 11$ (найменше значення); $m_e = 12$.

- Домінуючою за вибіркою є невизначена орієнтація мотивації, що притаманна 47,5 % осіб; надія на успіх притаманна 40% осіб – а уникнення невдачі – 12,5% осіб.

4. За методикою «Тест мотивів афіліації (ТМА)» за А. Мехрабіаном, модифік. М. Магомед-Емінова, маємо такі особливості вибірки (наведено у таблицях 2.2.6; 2.2.7)

За результатами маємо:

- За шкалою «Прагнення прийняття», середнє значення дорівнює: $\mu = 18,56$; мода та медіана становлять: $M_o = -26$; $m_e = -22$.

- За шкалою «Страх відкидання», середнє значення дорівнює: $\mu = -30,4$, мода та медіана становлять: $M_o = -19$; $m_e = -31,5$.
- Домінуючим явищем є однаково низькі оцінки для прагнення прийняття та страху відкидання (для 46,25% осіб). Прагнення прийняття у мотивації є характерним для 42,5% осіб; а страх відкидання – властивий 11,25% осіб.

Таблиця 2.6.

Описові статистики за результатами методики

«Тест мотивів афіліації (ТМА)» за А. Мехрабіаном, N=80

	Прагнення прийняття	Страх відторгнення
Середнє значення, μ	-18,56	-30,4
Медіана, m_e	-22	-31,5
Мода, M_o	-26	-19

Таблиця 2.7.

Розподіл результатів досліджуваних, за методикою

«Тест мотивів афіліації (ТМА)» за А. Мехрабіаном (у%), N=80

Шкали	Прагнення прийняття	Страх від торгнення	Однаково низькі оцінки	Однаково високі оцінки
N=	23	20	17	20
% осіб	28,75%	25%	21,25%	25%

5. За методикою «Мотивація навчальної діяльності: рівні типи»

I. Домбровської, маємо такі особливості вибірки (наведено у таблиці 2.6):

- За шкалою «Пізнавальні мотиви», середнє значення дорівнює: $\mu = 2,56$; мода та медіана становлять: $M_o = 2,67$; $m_e = 2,70$.

- За шкалою «Соціальні мотиви», середнє значення дорівнює: $\mu = 2,21$; мода та медіана становлять: $M_o = 1,13$; $m_e = 2,20$.

- Пізнавальні мотиви за вибіркою домінують над соціальними: пізнавальні мотиви домінують для 66,25%; соціальні мотиви – для 32,5%; для 1,25% осіб з вибірки властиві однакові показники для обох видів мотивів.

Було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона. Це було зроблено з метою виявлення зв'язків між шкалами та особливостями мотиваційної сфери студентів першого курсу. Таблиця «сірих значень» знаходиться в додатках від додатка В до додатка Д.

Таблиця 2.8.

Розподіл результатів досліджуваних та середні показники за методикою «Мотивація навчальної діяльності: рівні і типи» І. Домбровської, N=80

Шкали	Пізнавальні мотиви	Соціальні мотиви
N=²	53	26
%осіб²	66,25%	32,5%
Середнєзначення,μ	2,56	2,21
Медіана, m_e	2,70	2,20
Мода, M_o	2,67 ¹	1,13 ¹
Примітка.	¹ Вказано найменше значення моди ² Наведено н-сть осіб з домінуючим 1 типом мотивів	

Для наглядності результати методології були переведені в відсотки. Більшість досліджуваних демонстрували середній рівень мотивації. Крім того, слід зазначити, що пізнавальні мотиви перевершують соціальні. Це пов'язано з тим, що в підлітковому віці розвиток соціальних взаємодій є важливішим, ніж отримання знань.

Результати кореляційного аналізу показали, що існують такі значущі кореляції (результати наведено в таблицях 2.9):

Таблиця 2.9

Результати кореляційного аналізу r-Пірсона, N=80

	Потреби у визнанні (загальна шкала)	Потреби в самовираженні (загальна шкала)	Домінують матеріальні потреби	Домінують потреби в безпеці	Домінують потреби у самовираженні
Стать	0,240*	-0,221*			
Адаптація		-0,343**	-0,241*		-0,241*
Емоційний комфорт		-0,274*	-0,231*		-0,225*
Прагнення домінування			0,244*		0,314**

Прагнення прийняття (афіліація)	0,274*				
Домінуюче прагнення прийняття				0,239*	

Примітки: * – значущість показнику кореляції на рівні $p \leq 0,05$

** – значущість показнику кореляції на рівні $p \leq 0,01$

Таблиця 2.10.

Результати кореляційного аналізу r-Пірсона, N=80

	Уникання невдачі	Орієнтація на успіх	Соціальні мотиви	Домінують потреби у визнанні
Адаптація			0,262*	
Прийняття інших			0,220*	0,256*
Інтернальність	-0,267*			
Страх відторгнення		-0,225*		
Прагнення прийняття				0,228*
Домінуюче прагнення прийняття				0,239*

Примітки:

* – значущість показнику кореляції на рівні $p \leq 0,05$

** – значущість показнику кореляції на рівні $p \leq 0,01$

За результатами кореляційного аналізу маємо:

- Шкала «Стать», що визначає стать респондентів, корелює зі шкалами «Потреби у визнанні» та «Потреби в самовираженні», утворюючи:

- о Слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні p менше 0,05, де $r = 0,24$ з показниками потреб у визнанні. Що визначає незадоволення чоловіків потребою у визнанні.

- о На рівні p менше 0,05 значущий слабкий зв'язок з потребами у визнанні, де $r = -0,221$. що вказує на те, що жінки більше потребують самовираження.

- Шкала «Адаптація», що є інтегральною шкалою методики «Соціально- психологічна адаптація (СПА)» та визначає рівень адаптації на основі співвідношення адаптивності та неадаптивності, корелює зі шкалами:

- о використовуючи шкалу «Потреби в самовираженні», яка створює слабкий зворотній зв'язок, значущий на рівні p менше 0,01, де $r = -0,343$. що вказує на те, що існує зв'язок між високими показниками адаптації та задоволенням потреб у самовираженні. Таким чином, шкала адаптації корелює зі шкалою домінуючих потреб у самовираженні з негативною кореляцією, де p менше 0,05 і r менше -0,241.

- о Шкалою домінування матеріальних потреб (що визначає аспект домінантності, а не рівень за шкалою), утворюючи від'ємну кореляцію зі слабким зв'язком, що є значущою $p \leq 0,05$, де $r = -0,241$. Що визначає зв'язок домінантності серед незадоволених потреб – матеріальних потреб та низьких показників за шкалою адаптації.

- о Шкалою «Соціальні мотиви», що визначає рівні вираження соціальних мотивів у вибірці; утворюючи слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$, де $r = 0,262$. Що говорить про зв'язок високих показників адаптації та характерну спрямованість мотивів на соціум та взаємодію.

- Інтегральна шкала методики соціально-психологічної адаптації (СПА), шкала емоційного комфорту, яка базується на співвідношенні адаптивності та неадаптивності, корелює зі шкалами:

- о Шкалою «Потреби в самовираженні», утворюючи слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$, де $r = -0,274$. Що визначає зв'язок високих показників емоційного комфорту та задоволення потреб у самовираженні.

- о Шкалою домінування матеріальних потреб (що визначає аспект домінантності, а не рівень за шкалою), утворюючи негативну кореляцію зі слабким зв'язком, що є значущою на рівні $p \leq 0,05$, де $r = -0,231$. Що визначає зв'язок домінантності матеріальних потреб (що визначає їх незадоволеність) та низьких показників за шкалою емоційного комфорту.

о Шкала домінування потреб у самовираженні (яка визначає аспект домінантності, а не рівень за шкалою) створює від'ємну кореляцію зі слабким зв'язком, що є значущою $p \leq 0,05$, де $r = -0,225$.

• Інтегральна шкала методики соціально-психологічної адаптації (СПА) — шкала прагнення до домінування — корелює зі шкалами домінування потреб (що визначає аспект домінантності, а не рівень за шкалою):

о Шкала домінування матеріальних потреб утворює слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$, де $r = 0,244$. що свідчить про те, що високі показники прагнення домінування та домінантності пов'язані з широким діапазоном матеріальних потреб.

о Шкалою домінування потреб у самовираженні, утворюючи прямий слабкий зв'язок, що є значущим $p \leq 0,01$, де $r = 0,314$. Що дає можливість зробити висновок про зв'язок високих показників прагнення домінування та домінування серед потреб – потреби у самовираженні.

• Інтегральна шкала методики соціально-психологічної адаптації (СПА), шкала «Прийняття інших» корелює зі шкалою «Соціальні мотиви», що дає слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні $p < 0,05$, де $r = 0,22$. що демонструє зв'язок між домінуючими соціальними мотивами в навчанні та високими показниками прийняття інших. Крім того, було виявлено слабкий кореляційний зв'язок між шкалою «Домінують потреби у визнанні» та шкалою «Прийняття інших»: $r = 0,256$, значущий на рівні p менше $0,05$.

• Шкала «Інтернальність», інтегральна шкала методики соціально-психологічної адаптації (СПА), розроблена на основі співвідношення інтернальності-екстернальності, корелює зі шкалою «Уникнення невдачі», створюючи слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні $p \leq 0,05$, де $r = -0,267$. що показує, як інтернальність пов'язана з характерним невизначеним полюсом мотивації, також відомим як орієнтація на успіх.

Шкала мотивації афіліації «Прагнення прийняття», яка оцінює ступінь прояву даної тенденції, корелює зі шкалою «Потреби у визнанні»,

утворюючи слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні p менше 0,05, де $r = 0,274$. Завдяки зв'язку зі шкалою домінантності потреб у визнанні утворюється слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні $p < 0,05$; де $r = 0,228$. Це підтверджує цю кореляцію, що визначає незадоволення потреб у визнанні в осіб, які мають тенденцію взаємодіяти з соціумом з прагненням прийняття. Шкала «Домінують потреби у визнанні» корелює зі шкалою домінуючого прагнення прийняття, утворюючи слабкий прямий зв'язок, значущий на рівні p менше 0,05, де $r = 0,239$. Крім того, існує слабкий прямий зв'язок між шкалою домінуючих потреб у безпеці та шкалою домінуючого прагнення прийняття. Цей зв'язок значущий на рівні p менше 0,05; де $r = 0,239$. Що визначає людей, які мають основні потреби, це їхня потреба в безпеці та бажання прийняття у взаємодії з соціумом.

- Щоб визначити спрямованість мотивів встановлення контактів і взаємодії в соціумі, шкала «Страх відторгнення» корелює зі шкалою спрямованості мотивації «Орієнтація на успіх». Утворюється слабкий зворотній зв'язок, значущий на рівні p менше 0,05, де $r = -0,225$. що вказує на те, що високі показники пов'язані з опосередкованістю мотивів афіліації страхом відторгнення та характерним невизначеним полем мотивації або орієнтацією на уникнення невдач.

- Шкала домінуючих соціальних мотивів і шкала домінуючих пізнавальних мотивів корелюють, утворюючи слабкі кореляційні зв'язки на рівні p менше 0,05: $r = 0,249$ і $r = -0,249$ відповідно (див. додаток Г).

Наступним кроком дослідження було опитування студентів за короткою авторською анкетой «Ставлення до дистанційного навчання в закладі вищої освіти». Учасникам було запропоновано вибрати один із трьох варіантів відповідей: «позитивно», «нейтрально» або «негативно». У зв'язку з тим, що вибірка була рандомізована, у завдання цього дослідження не входило опитування про те, чому люди висловлюють такі думки, або про те, як вони підтримують свою позицію. 48,75% опитаних сказали, що вони

позитивно ставляться до дистанційного навчання, 30% сказали, що вони нейтральні, а 21,25% сказали, що вони негативні.

1. За відповідями на питання «Як на вас впливає перехід на дистанційне навчання», що було включене з метою визначення ставлення студентів до онлайн- навчання (див. рис. 2.1.):



Рис. 2.1. Розподіл вибірки за відповідями анкети

Маємо: Згідно з результатами опитування, 9% відповіли «не знаю» і 10% - «позитивно», 23% сказали, що перехід на цифровий формат мав негативний вплив, а 58% відповіли «не впливає».

2. За відповідями на питання «Чи адаптувались ви до дистанційного навчання?», що було включено з метою самооцінки адаптації (див. рис. 2.2.):

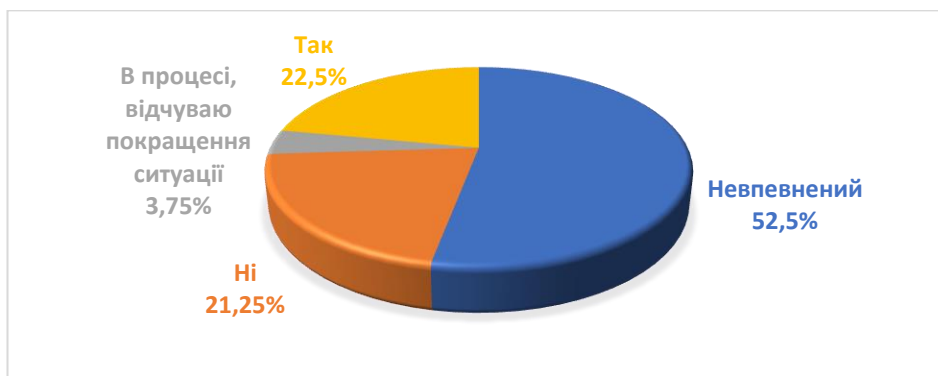


Рис. 2.2. Розподіл вибірки за відповідями анкети

Маємо: 52,5% опитаних відповіли «Напевне»; 22,5% відповіли «Так, доволі зручно»; 21,3% відповіли «Ще ні» та 3,8% відповіли «В процесі, відчуваю покращення ситуації».

3. За відповідями на питання «Яка у вас успішність?» (див. рис. 2.3.):



Рис. 2.3. Розподіл вибірки за відповідями анкети

Маємо: 57% респондентів відповіли «Щось закриваю добре - по певним предметам маю «хвости»; 24% респондентів зазначили «Середня успішність, однакова по всім дисциплінам»; 19% респондентів відповіли «Відмінна».

4. За відповідями на питання «Ви навчаєтесь для:» із варіантами відповідей (див. с. 42); розподіл за відповідями (результати перетинаються) подано на рисунку 2.4.:

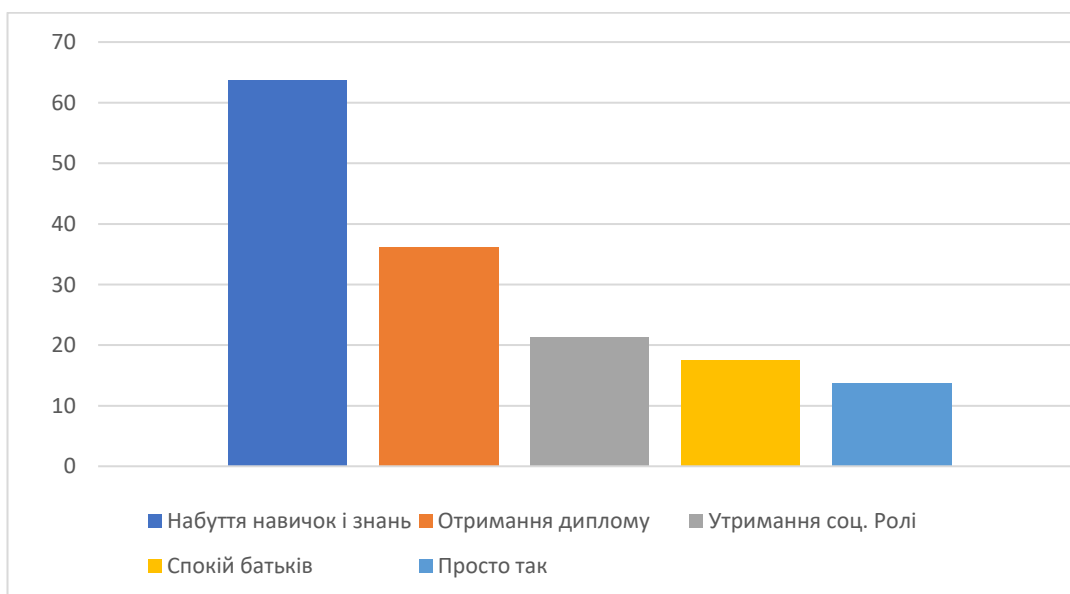


Рис. 2.4. Розподіл вибірки за відповідями анкети

Маємо: 63 % респондентів вибрали «Набуття знань і навичок», 36 % — «Отримання диплому», 21 % — «утримання соціальної ролі», 17 % — «для спокою батьків», а 13 % — «Просто так, бо не знаю, що ще робити».

За аналізом інших питань було виявлено, що студентів більше, ніж у середньому, цікавить набуття знань, опанування професією та отримання диплому. Студенти з позитивним ставленням до дистанційного навчання демонструють найвищий рівень мотивації до набуття знань. Студенти з негативним ставленням до дистанційного навчання мали найвищий рівень мотивації до отримання диплому.

Висновки до розділу 2

У кваліфікаційній роботі було проведено емпіричне дослідження. Метою є виявлення особливостей адаптації студентів першого курсу до сучасного формату навчання шляхом вивчення мотиваційної сфери особистості.

Вибірка дослідження мала такі особливості в рамках предмету дослідження :

- більшість людей, які відповіли, мали поганий або невизначений досвід переходу на дистанційне навчання.;
- Приблизно однаковий відсоток респондентів вважає, що вони адаптовані або неадаптовані до дистанційного навчання; однак більшість респондентів дали невизначені відповіді;
- рівень успішності, як характеристика адаптації до навчання, має середній характер із динамічними показниками «добре-погано»;
- Як показник соціальної адаптації, спілкування з групою характеризується більшим спілкуванням лише з навчальних предметів, що вказує на недостатню адаптованість і інтеграцію респондентів.

Окрім того, за результатами психодіагностичних методик, можна зробити такі висновки:

- Студентам першого курсу притаманна невизначеність щодо адаптованості, яка характеризується низькими оцінками та невизначеними твердженнями при самооцінці за анкетною, а також високими результатами адаптації за психодіагностичними методиками (рівень адаптації вище 50% у 63,75% осіб, але ці результати мають тенденцію до 50%);
 - найбільше виражена потреба – потреба у самовираженні (55% осіб);
 - більшості особам притаманний невизначений локус мотивації (47,5% осіб) ; на другому місці за значеннями – мотивація успіху (40% осіб);
 - Що стосується мотивів афіліації, таких як встановлення контактів і взаємодії з іншими людьми, домінує прагнення прийняття (для 28,75% опитаних), хоча існує незначна різниця в результатах за шкалами;
 - пізнавальні мотиви переважають над соціальними;
 - Хлопці мають незадоволені потреби в самовираженні, тоді як дівчата мають незадоволені потреби. Це може бути пов'язано з нечіткою відставкою від підліткового віку або адаптаційним періодом, коли людина бореться з соціальними перешкодами;
 - страх відторгнення визначає характерну спрямованість на уникнення невдачі чи невизначений мотиваційний полюс, тоді як прагнення прийняття, як мотивація афіліації, визначає певний рівень незадоволеності потреб у визнанні та потреб у безпеці.;
 - Рівень адаптації пов'язаний із задоволеними потребами в особистості та матеріальними потребами. Люди з високими показниками адаптації мають соціальні мотиви, які визначають соціальну обумовленість активності. Отже, можна зробити висновок, що адаптація пов'язана з бажанням і готовністю взаємодіяти з іншими людьми.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Програма психологічного супроводу адаптації студентів до дистанційного навчання

За попередніми розділами було визначено, що період навчання в ВНЗ відіграє важливу роль у впливі на формування особистості. Особливо в контексті сучасної дистанційної освіти цей період характеризується складним етапом адаптації.

Психологічний тренінг був розроблений і використаний для адаптації до цього. На цьому етапі роботи вирішувались такі завдання:

1. Створити програму психологічного супроводу, щоб допомогти студентам з ВНЗ адаптуватися.
2. Надати рекомендації для студентів щодо адаптації до дистанційного навчання.

Для розв'язання поставлених завдань було використано наступні методи:

- Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання, абстрагування.

- Методи дослідження:

- психодіагностичні методи включають опитувальники

К. Роджерса та Р. Даймонд «Соціально-психологічна адаптація (СПА)», А. Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН)» і І. Домбровської «Мотивація навчальної діяльності: рівні та типи».

- методи активного впливу на особистість: тренінг.

- методи обробки даних (кількісні та якісні методи аналізу):

методи описової статистики змінних.

На формувальному етапі вибірка дослідження складалася з двох груп: експериментальної та контрольної. Обидві групи були взяті з вибірки, отриманої на констатувальному етапі дослідження.

У кожній групі було 20 людей (усього 40), рівномірно розподілених за статтю та віком (від 17 до 18 років).

Вибір людей для експериментальної та контрольної груп було проведено у два етапи:

1. Проміжна вибірка з 28 осіб, обраних випадково, мала низькі показники адаптації (менше 50% відповідно до методики «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» К. Роджерса та Р. Даймонда). Ця вибірка була отримана шляхом рандомізації. Таким чином, в експериментальну та контрольну групи увійшло по 14 людей.

2. На цьому етапі до вибірки було додано ще дванадцять осіб із первинної вибірки, з шести осіб у кожній групі, за допомогою рандомізації та рівномірного розподілу за статтю та віком.

Таким чином, як контрольна, так і експериментальна групи були розподілені рівномірно за віком і статтю. Однак у кожній групі було включено десять жінок (п'ятдесят відсотків) і чотири чоловіки (двадцять відсотків) з низькими показниками адаптації.

Було використано тренінг, щоб впливати на особистість. За допомогою методу ретесту було проведено оцінку ефективності тренінгової програми. Для цього було використано контрольну групу та експериментальну групу для порівняння результатів обох груп до та після впливу. На відміну від контрольної групи, експериментальна група передбачала наявність впливу.

Тренування було проведено для двох груп людей, які склали експериментальну групу. За шкалою адаптації методики СПО Роджерса-Даймонда тренінгові групи були розподілені таким чином, щоб вони були максимально ідентичні.

В рамках розробки програми адаптації до сучасних форм навчання розроблено корекційно-розвивальну програму для студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Її мета полягає в тому, щоб сприяти розвитку зрілих форм академічної мотивації серед студентів групи «Амотивовані».

В даний час є необхідність оптимізації ЕСН (емоційного ставлення до навчання) у студентів [29, С. 195]. Цей процес охоплює систему заходів, які можуть бути розпочаті студентами, викладачами, кураторами академічних груп, іншими учасниками навчально-виховного процесу в університеті та працівниками психологічної служби університету, щоб створити позитивні емоційні установки студентів на навчання.

Мета полягає в тому, щоб допомогти учням перетворити широкі спонування (уривчасті, імпульсивні, нестійкі, визначені зовнішніми стимулами, однохвилинними, неусвідомлюваними та малодієвими), на зрілу сферу особистості, яка має стійку структуру.

Домінування мотивів, вибірковість і структурованість створюють індивідуальність особистості. Це включає дієві, відстрочені, перспективні та усвідомлені мотиви, цілі та емоції, які опосередковані цілісною внутрішньою позицією студента.

Зокрема, Т. Кононова в своєму дослідженні вважає процес оптимізації мотивації навчальної діяльності студентів поетапним, динамічним і керованим процесом, який, у свою чергу, призводить до формування загального позитивного ставлення до навчання [94].

Методологічну основу корекційно-розвивальної програми складають положення про організацію тренінгу (Т. Хомуленко, Ю. Швалб, І. Вачкова, Л. Грачова, К. Рудестам, Є. Рогов, О. Сидоренко, І. Ялом та ін.), концепція відношень В. М'ясищева, принцип розвитку, єдність свідомості та діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), теорія установки (Д. Узнадзе), теорія почуттів (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон), «емоційна» концепція мотивації (В. Вілюнас), теорія самоефективності (А. Бандура), теоретичні узагальнення щодо природи й механізмів емоційного ставлення (Є. Ільїн).

Залучення студентів до участі в групових заняттях і організації групової взаємодії є ефективним способом розвитку позитивного ЕСН і зрілої академічної мотивації. На думку відомих вітчизняних і зарубіжних психотренінгових шкіл (І. Вачков, Л. Грачова, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, А. Леонова, К. Рудестам, Ю. Саєнко, О. Сидоренко, І. Ялом, К. Левін та ін.), психологічний тренінг є одним із найефективніших методів корекції та розвитку особистості.

Активна соціально-психологічна освіта відома як психологічний тренінг. Активне соціально-психологічне навчання вимагає обов'язкової взаємодії учасників, на відміну від традиційного соціального психологічного навчання. Як і всі інші учасники, тренер також є її частиною. Ю. Ємельянов стверджує, що тренер «вводить свою особистість в простір навчання» [66].

Корекційно-розвивальна програма була розроблена та протестована протягом кількох етапів.

На початку були розроблені структура та зміст програми. Програма була заснована на результатах емпіричного дослідження, яке показало студентів з низьким рівнем академічної мотивації, особливості прояву академічної мотивації та конативні (здатність до самоефективності та самоуправління) відмінності у студентів.

На другому етапі програма була протестована в формувальному експерименті. Підвищення питомої ваги позитивних емоційних станів, які проявляються під час навчання, якісні зміни за типологічними характеристиками академічної мотивації студентів, підвищення міри вираженості показників самоефективності та здатність до самоуправління своєю навчальною діяльністю були критеріями оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації студентів у навчальних закладах.

Крім того, я взяла до уваги суб'єктивні оцінки задоволеності учасників, отримані під час рефлексії як окремих тренінгових занять, так і корекційно-розвивальної програми в цілому.

Критерієм задоволеності учасників виступили:

- 1) рефлексія усвідомленості учасниками позитивних змін в собі;
- 2) наявність інтересу до процесу тренінгу у учасників;
- 3) емоційна насиченість (переважно позитивна), динамічність внутрішньо групового спілкування.

Розробка корекційно-розвивальної програми спрямована на розвиток у студентів навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій, рефлексії, які виникають у процесі навчально-професійної діяльності; конативних особливостей, які сприяють оптимізації ЕСН, і формування зрілих форм академічної мотивації.

Програма включає п'ятдесят академічних годин. Вища школа використовує корекційну програму поза навчальним процесом.

Програма тривала дванадцять тижнів, і заняття проводилися в середньому чотири години на тиждень.

Третій, контрольний етап формуючого експерименту, був проведений після завершення корекційно-розвивального тренінгу. Мета контрольної діагностики полягає в тому, щоб оцінити ефективність коригувально-формуючих впливів шляхом порівняння результатів експериментальної та контрольної груп, а також визначити зміни в показниках у кожній групі. Перша серія контрольної діагностики відбувалася відразу після тренінгу, а друга відбувалася через два місяці.

При організації тренінгових занять були взяті до роботи наступні принципи:

1. Комплектування групи тренінгу;
2. Фізикальна закритість означала, що тренінгова група працювала в одному складі від початку до кінця корекційно-розвивальної програми. Не було нових членів групи після її заснування. Учасники, які пропустили кілька занять, могли брати участь у подальшій роботі тільки за згодою інших членів групи. Під час їх відсутності їм повідомлялося про все, що відбувалося в групі;

3. Просторово-часової організації — тренінги проводилися в Інтернеті та мали чіткі програми та часові рамки. Один тренінг тривав дві години. Було проведено двадцять п'ять тренінгових занять, в середньому по два заняття на тиждень.

Формування стандартів у взаємовідносинах між учасниками та тренером було важливим компонентом тренінгової грипи. Ці стандарти насправді відображають соціальні норми. Для того, щоб забезпечити впорядкованість, стійкість і стабільність взаємодії між людьми та групами, соціальна група створює, встановлює та визнає правила, зразки поведінки та стандарти діяльності.

В. Нікандров пропонує відносити до групових норм не тільки правила, зразки, стандарти, а й думки, цінності групи [66, с.124].

При проведенні тренінгу брались до уваги такі принципами та правилами групової роботи [31; 20; 21]:

- 1) добровільна участь;
- 2) активність кожного учасника;
- 3) взаємна підтримка учасників;
- 4) конфіденційність;
- 5) рефлексивно-діяльнісне опосередкування;
- 6) присутність «тут і зараз»;
- 7) повага до думок та позицій учасників;
- 8) опора на індивідуальний досвід;
- 9) Я-висловлювання;
- 10) дотримання часових меж у проведенні вправ, тренінгу, програми;
- 11) безпека учасників (не нанесення психологічної, фізичної, емоційної шкоди);
- 12) дослідницька та творча позиція;
- 13) суб'єкт-об'єктне спілкування;
- 14) участь у тілесно-орієнтованих вправах тільки за згодою учасників.

Говорячи про методи та методи роботи, які використовували тренери, слід зазначити, що вони організовували тренінг як «події». Ці події були ланцюгами, пов'язаними між собою, і були сприйняті учасниками як цілісні, єдині та нерозривні зміни, які відбувалися в них і в їхньому навколишньому середовищі. Таким чином, В. Нікандров виділяє кілька методів ведення психологічного тренінгу відповідно до цілей і того, де кожен метод розташований у структурі тренінгового процесу. Ними виступають:

- 1) психогімнастичні вправи (психогімнастика);
- 2) ігрові методи;
- 3) групова дискусія;
- 4) психодіагностичні методи [16, с.141-142].

Початковий, основний і завершальний етапи складають протокол реалізації корекційно-розвивальної програми, яка розроблена (таблиця 3.1).

1. Початковий етап складався з трьох тренінгових занять і мав на меті підвищити мотивацію до участі в корекційно-розвивальній програмі. Мотиваційний блок, який представляє початковий етап, використовувався для створення позитивної мотивації студентів до участі в корекційно-розвивальній програмі, а також для пробудження бажання студентів змінити себе.

Зміст мотиваційного етапу включав три стадії.

На цій стадії учасники отримують можливість змінити своє ставлення до навчання та змінити свою мотивацію до участі в корекційно-розвивальній програмі.

Через знайомство з метою, змістом, завданнями, термінами проведення та очікуваними результатами другої стадії людина стає мотивованою брати участь у корекційно-розвивальній програмі.

З'ясування мотивації ведучого корекційно-розвивальної програми, яка спонукала до розробки та впровадження програми, є третім кроком, який підвищує мотивацію учасників.

2. Основний етап (тривалістю 20 тренінгових занять) представлений психокорекційним та розвивальним блоками:

Психокорекційний блок включав вправи та методи, спрямовані на актуалізацію, розкриття особистісних аспектів «власного Я», усвідомлення своїх можливостей у процесі навчання, формування уявлень про можливості та важливість самопізнання, самовідношення, самоефективності, саморегуляції, самоаналізу, самореалізації в інших учасників, формування позитивних емоційних і мотиваційних установок, підвищення мотивації до навчальної діяльності та створення внутрішніх ресурсів для зміни свого емоційного ставлення та корекції прийомів впливу на них.

Розвивальний блок включав вправи та методи, спрямовані на підвищення обізнаності учасників щодо їхніх індивідуальних особливостей, здатності до самоуправління, поведінки під час навчального стресу та засвоєння системи дій та операцій, пов'язаних із аналізом протиріч, прогнозуванням, цілепокладанням, плануванням, критеріями оцінки якості, прийняттям рішень, самоконтролем, корекцією та продуктивними стратегіями поведінки під час навчально-професійної діяльності.

Таблиця 3.1

Структура корекційно-розвивальної програми оптимізації ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації у студентів.

Рефлексивний блок включав вправи та методи, спрямовані на аналіз і усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень учасників, щоб переконатися, що ці результати можна активно використовувати під час навчання в закладі вищої освіти. У цьому етапі є два заняття.

Етапи	Змістовні блоки	Мета
ПОЧАТКОВИЙ	Мотиваційний	Залучення студентів до участі в корекційно-розвивальній програмі за допомогою аргументованої та позитивної мотивації. Учасники повинні усвідомити необхідність самозміни, змінити своє ставлення до навчання та розробити ефективні методи навчання, які мотивують
ОСНОВНИЙ	Корекційний	Синтез власних особистісних рис «власного Я», усвідомлення своїх можливостей у процесі виконання Підвищення самоефективності навчання та мотивації вчителів створювати середовище, яке підтримує позитивну особистість, емоції та мотивацію. Отримання інструментів дозволяє змінити свої емоції та змінити способи впливу на них.
	Розвивальний	Розвиток особистих якостей, які сприяють розвитку здатності до самоуправління; засвоєння моделей ефективного поведінки в ситуаціях стресу під час навчання
	Рефлексивний	Усвідомлення результатів у частині корекційно-розвивальної програми, зміна правил, щоб використовувати набуті якості, навички та моделі поведінки в навчально-професійній діяльності

Розглянемо, як конкретні завдання корекційно-розвивальної програми впливають на змістовне наповнення етапів програми. У процесі виконання першого завдання учасники тренінгу мали можливість отримати досвід самопізнання, самоаналізу та самозміни. Цей досвід був пов'язаний з емоційним ставленням до різноманітних явищ, які оточують їх. надання учням навичок ідентифікації своїх емоцій, поглядів і проявів у навчальній діяльності. На навчанні ми використовували рольові ігри, мозкові штурми, проєктивне малювання, діагностичні методики та міні-лекції, щоб розширити спектр емоційного реагування шляхом зміни негативних емоційних та мотиваційних установок.

Представлено кілька прикладів вправ, які були використані. «Що в цьому кубіку про мене?» — це авторська вправа. Була спрямована на розвиток здатності до самоаналізу та самопізнання. Пропонується, щоб учасники назвали свої імена та розповіли, що вони мають спільного з запропонованими кубіками. Кубіки є сенсорними, тобто вони м'які, мають різні текстури, різні кольори, різні малюнки та звукові властивості. Учасники вправи використовують метафори, щоб зануритися в їхні емоції. Такий підхід допомагає створити довіру та приємну атмосферу в тренінгу. Результатом роботи над єдиним завданням є гармонізація взаємодії між учасниками та ведучим.

Основною метою вправи «Мій життєвий девіз у навчанні» є розвиток навичок самоаналізу та здатності визначати свої ставлення до навчання. Учасникам пропонується назвати своє ім'я та додати власний життєвий девіз, яким вони керуватимуться під час навчально-професійної діяльності.

З моєї точки зору, вправи «Перевернуте ім'я», «Телеграма», «Джаз», «Я це Я» [23] і «Я очима інших» [31] були доречними.

Я використала вправу для створення правил роботи групи.

«Ливапрамен» [6, с. 44], щоб створити атмосферу довіри та співпраці, яка сприяла конструктивній роботі під час тренінгу вправ: «Незвичайні питання», «Публічні інтерв'ю», «Мій внесок», «Заковані одним ланцюгом» [22].

Використано ряд вправ, щоб допомогти учасникам визначити свої емоційні стани та ставлення до навчання. Малкіною-Пих [43]: «На що схожий мій настрій», «Будинок моїх емоцій», «Імена емоцій та почуттів». Поговоримо про «Імена емоцій і почуттів». Учасникам було запропоновано визначити свої емоції, емоційні стани та почуття, які вони відчують як звичайно, так і зараз, і вибрати з кількох місць, де вони відчують найбільше: вдома, в університеті, серед друзів, на вулиці або вказати своє місце. Після того, як кожен учасник виконує вправу самостійно, ведучий записує на дошці найбільшу кількість отриманих «імен емоцій та почуттів»

разом із місцями, де вони пережили свої переживання, щоб оцінити кількість співпадінь. У процесі вправи визначається емоційне ставлення до місць їх прояву, а також актуалізуються найбільш відомі та часто використовувані емоції та почуття.

«Який колір у навчанні?» — це вправа ґрунтується на діагностичному підході «Кольоровий тест відношень» [21] і має на меті змінити негативні емоційні установки на навчання. Учасникам пропонується визначити та вибрати колір, який схожий на навчання у закладі вищої освіти. Визначте, яким кольором ви задоволені та яким не. Далі учасникам пропонується виступити художниками, які вміють змінювати старі кольори та створювати нові. Вони повинні придумати власну формулу зміни кольору. Ведучий запитує: «Якщо можливо було б замінити кольори із формули на власні дії, оцінки, думки, цінності, власне ставлення і т.д., то що це могло б бути?» під час рефлексії вправи. Що цей колір може означати, і з якими власними діями в класі це може бути пов'язано? Вправа спрямована на те, щоб учасники навчилися усвідомлювати свої емоційні стани, наявність ресурсів, позитивні та негативні події в житті, навчання та свої можливості впливати на себе.

Авторська вправа на тему «Мій досвід навчання». Кожній групі учасників пропонується згадати свій негативний досвід навчання та описати ситуацію, визначаючи та актуалізуючи свої емоції. Виявляються негативні емоційні та мотиваційні установки на навчання під час вправи. Після цього учасникам пропонується згадати свій позитивний досвід навчання та актуалізувати емоційні стани, які супроводжували цей досвід. Вони також повинні згадати, хто ще був учасником цього досвіду та хто був поруч. Учасники відходять від негативної емоційної установки, як паттерну реагування, шляхом розширення спектру позитивних емоцій, які супроводжують процес успішного навчання. Учасникам пропонується розповісти про свій успішний досвід навчання, щоб створити позитивну установку. На дошці ведучий записує позитивні емоційні стани кожного учасника, щоб переконатися, що вони присутні під час успішного навчання.

У рамках цього завдання використаної асоціативні картки «Креатив», щоб допомогти учасникам визначити свої емоційні прояви та поведінку, а також визначити потенційні проблеми, з якими вони зіткнулися під час навчання [32].

У другому завданні розглядалося поняття власної «самоефективності» та визначалося її вплив на ЕСН і навчальну мотивацію учасників шляхом створення продуктивних моделей самоефективності для трансформації ЕСН і підвищення академічної мотивації учасників. Були визначені, кореговані та розвинені особисті якості, необхідні для демонстрації високої самоефективності в навчанні. Були створені ефективні моделі самоефективності в навчальній діяльності. Рольові ігри та різні методи були використані для виконання другого завдання.

Так, А. Бандура вважає, що самоефективність є сукупністю якостей, які дозволяють людині подолати складні проблемні ситуації або перешкоджають цьому. Це дає вам можливість усвідомити, скільки ви можете зробити і активно працювати над вирішенням проблем. Люди з високим рівнем самоефективності очікують успіху та докладають багато зусиль для досягнення цього, наполегливо та цілеспрямовано, незважаючи на потенційні перешкоди. Вони уникають надмірної самокритики, уявляючи вдалі способи вирішення проблем. Високі досягнення допомагають їм розвивати стійку повіру в себе, що полегшує їм приймати рішення. У людей, які мають низьку самооцінку, домінує очікування провалу; це призводить до того, що вони уявляють неуспішні сценарії розвитку подій. Вони схильні приділяти більшу увагу особистим недолікам і нездатностям під час вирішення проблеми, нехтуючи параметрами проблемної ситуації [28].

На основі позиції автора теорії самоефективності та результатів проведеного нами емпіричного дослідження ми використали такі методи роботи: мозковий штурм, психологічний діагноз і опитування. Було виявлено, що амотивовані студенти мають низькі суб'єктивні очікування (уявлення) про власну значущість і самоцінність. Це нівелює можливості

вувівського навчання як засобу збагачення спеціальних знань і формування професійної ідентичності.

Також було використано евристичний підхід, який називається «мозковий штурм». Ведучий записував висловлювання на дошці та узагальнював їх; учасникам пропонувалося підібрати асоціації до слова «Самоефективність».

Психодіагностична методика, відома як «Шкала самоефективності», була використана для визначення рівня обізнаності учасників щодо сформованості у них самоефективності впевненості (переконання) особистості щодо їх потенційної здатності планувати та здійснювати власні дії. Шварцера, М. Єрусалема (В.Г. адаптація) (Ромека) після додаткової обробки та оцінки результатів [27].

А Бандура вважав, що самоефективність найкраще розвивається природним шляхом в житті, коли людина отримує досвід успішних дій або спостерігає за тим, як інші досягають успіху. Тим не менш, він не заперечує використання спеціально організованого психологічного навчання в цих цілях [15]. Ми використали презентацію під назвою «Досвід успіху відомих людей», щоб підтвердити думку автора теорії самоефективності. Зокрема, ми побачили досвід успішної самореалізації О. Інфрі, Дж. У Роулінг, Спіллер, У. Дисней, А. Дерюгіной, А. Бандури Після презентації в групі обговорювали «Складові успіхи в навчанні». Учасники обговорювали свої власні методи досягнення цих цілей.

Крім того, були проведені групові обговорення таких тем, як «Що для мене означає бути самоефективним у навчанні» та «Мої ресурси для досягнення успіху в навчанні».

Доктор нейробіології Джакомо Ріццолатті, досліджуючи «дзеркальні нейрони», дійшов висновку, що ці особливі клітини мозку активізуються, коли людина спостерігає за діями інших людей. Цей тип клітин, схожий на дзеркало, автоматично «відображає» поведінку інших людей у спостерігача, що дозволяє йому відчувати те, що відбувається, так само, якби він робив це

сам. Вони допомагають людині підсвідомо, використовуючи лише міміку та жести, щоб зрозуміти їхні емоції. Таким чином людина починає відчувати ті ж емоції та відчуття завдяки «відображенню» в мозку. «Дзеркальні нейрони» працюють так само, коли ми представляємо події, називаємо їх, сняться або навіть мріємо. «Емоційне зараження» та емпатія залежать від роботи «дзеркальних нейронів» [27].

Підтримуючи цю наукову теорію, що «дзеркальні нейрони» дозволяють особистості «приміряти» на себе поведінку та емоції іншої людини, щоб зрозуміти їх, ми використали мотиваційні відеоролики «Мрій» і «Завтра» для корекції та формування мотивації до успіху та самоповаги [36]. Учасники обговорювали такі речі, як «щоб досягти успіху не потрібно боятися невдач», «тільки той, хто прикладає зусилля досягає успіху», «на відео показаний успіх конкретної людини, а не мій, тому потрібно зробити хоч якісь дії, щоб змінити своє життя» та «щоб досягти успіху не потрібно боятися невдач».

Третє завдання полягало в оптимізації ЕСН і розвитку зрілих форм академічної мотивації через розвиток здатності до самоуправління навчальною діяльністю, а також формування окремих етапів цієї діяльності (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, критерії оцінки якості, прийняття рішень, самоконтроль, корекція). Було використано практичні напрацювання вітчизняних і зарубіжних авторів [33; 37; 44; 102; 10].

Також використано «голографічні тексти для проблематизації», розроблені П., щоб навчити студентів ефективно керувати своєю навчальною діяльністю. Лушин: «Що таке самостійна робота студентів?» і «Для чого потрібна самостійна робота студентів?» Автор стверджує, що дискусія є найкращим способом працювати з подібними текстами. Після того, як студенти прочитали текст у групі, можуть виникнути різні запитання, пов'язані з прочитаним. Фасилітатор записує ці запитання на дошці, щоб допомогти учасникам скласти план заняття та провести дискусію. Цей

матеріал може допомогти вам краще зрозуміти завдання самостійної роботи та психолого-педагогічне керівництво [14, с.]. 34–25. «Голографічні текти» не тільки інформативні та корисні для навчання, але й психотерапевтичні, оскільки вони дозволяють по-новому осмислити події сучасного життя та позбутися багатьох внутрішніх протиріч [13].

Мета авторської вправи «Планування своєї поведінки для досягнення поставленої мети» полягала в тому, щоб зміцнити навички побудови цілей і знайти ефективні методи їх досягнення. Проводилася в невеликих групах. Учасники отримували завдання, включаючи побудову будинку, пошук роботи та написання диплому протягом півроку. Вони розробили план досягнення мети в десяти етапах. Після цього для інших груп створювався малюнковий колаж і розглядалася програма досягнення мети.

На основі вправи «Лист майбутньому мені» [43, с. 495] авторська вправа «Лист в моє професійне майбутнє» мала на меті сформуванню уявлення про своє майбутнє професійне становище, а також зрозуміти, як і де існує теперішнє навчання для досягнення цієї мети.

Вправа «Коло мого життя» [13, с. 492] допомогла знайти нові можливості як у житті, так і в кар'єрі, досягти ваших професійних цілей і уявити, як ви себе бачите в майбутньому професійному житті.

Використовувалась S.M.A.R.T.-технології [17] для формування цілей, щоб навчити студентів оцінювати свою продуктивність на різних рівнях та дистанційного навчання. Правильно розподіляйте свій час і розставляйте пріоритети. Встановіть чіткі навчальні та життєві цілі та швидко змінюйте їх, щоб досягти їх. Використання «Дерева цілей» та «Матриці Езенхауера» було спрямовано на визначення найважливіших цілей для навчання та міркувань розвитку студентів [17]. Перед виконанням цих вправ ми обговорювали, для чого потрібно ставити цілі.

Було використано вправу «Навчання: проблема, потреба, ресурс», щоб допомогти учням знайти проблеми в навчанні, зрозуміти потреби, які

призвели до проблеми, і знайти ресурси, щоб допомогти їм задовольнити ці потреби. Використовувався комплект асоціативних карток Creative-2 [32].

Крім того, використовувались вправи, такі як «Моя програма «День» і «Стратегічне та тактичне планування в навчанні» Архангельського «система структурування уваги» та «метод пріоритетного планування» були інструментами, які дозволяли учням визначати найкращі контексти для виконання навчальних завдань, визначати пріоритети, переміщувати першочергові завдання в центр своєї уваги, створювати зручну схему відстеження їх виконання та отримувати результати [10; 11].

Для виконання четвертого завдання програми, яке полягало в тому, щоб виробити ефективні методи саморегуляції та розглянути емоційні стани, які виникають під час навчання у вищій школі, було використано кілька різних методів роботи.

Курс «Саморегуляція як спосіб збереження психологічної рівноваги» був проведений. Вправи «Заморожені» та «Хода» були спрямовані на розвиток здатності контролювати свої емоційні стани та розуміти їх [55]. Вправа-візуалізація «Картинка подумки» (виконувана під музику) мала на меті допомогти людям усвідомити, наскільки унікальним є внутрішній світ кожної людини, а також розвинути навички стабілізації емоційних переживань [29, с. 98] Релаксаційні комплекси «Скафандр», «Хвилі фантазії» і «Воскова фігра» [67]. Є. Ільїна [81, с.280] стверджує, що дихальні вправи є найбільш ефективним методом саморегуляції емоційного збудження. Таким чином, вправи на дихання можна використовувати разом з вправами на напруження, спрямованими на розслаблення м'язів. Вправи на дихання «Думай про дихання», «Свічка» та «Море» були розроблені з метою розвитку навичок зняття психоемоційного стресу та напруги, а також розробки конструктивних методів розслаблення та заспокоєння [54].

Було використано розслаблюючу вправу «Трояндовий куш», розроблену Дж. Томасом, щоб допомогти учасникам тренінгу розвинути навички релаксації за допомогою уявних образів або візуалізації [14].

Крім того, використовувались елементи методу «тренування супротиву стресу», який розробив Д. Мейхенбаум, що передбачав розвиток почуттів «здобування ресурсів через досвід» і зменшення та попередження неадаптивних стресових реакцій [69; 1].

Психогімнастичні вправи номер 27, 41, 42, 44, 49, розроблені Н. Хрящовою, які брали участь у програмі корекційно-розвивального навчання, допомогли учасникам зрозуміти широкий спектр вербальних і невербальних способів встановлення контакту; це також дозволило їм спробувати їх у безпечних умовах тренінгового заняття та набути навичок встановлення контакту в різних навчальних ситуаціях [28].

На мою думку, доцільним було використання завдань, які сприяли розвитку емоційної рефлексії. Рефлексія емоцій означає здатність усвідомлювати і розуміти свої емоції, їх причини, чутливість до емоцій і станів, здатність називати емоції та переживання, здатність передбачати обставини, які викликають певні емоції та їх наслідки, усвідомлення себе як суб'єкта переживання та багато іншого. Нижче наведено приклади вправ, які використовувались для розвитку рефлексії.

Вправа «Незакінчені речення» спрямована на розвиток здатності ідентифікувати власні емоції та визначати джерела їх виникнення. «Скарбничка емоційних реакцій» або «Що відчуває Люда» намагаються розширити різноманітність емоційних реагувань, щоб знайти найкращі способи вийти зі стресогенних ситуацій [29, с. [115]

Розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу оптимізації ЕСН було п'ятим завданням корекційно-розвивальної програми.

Встановлено, що під час тренінгових рефлексій, а також після завершення корекційно-розвивальної програми, більшість учасників повідомили, що це було їх перше застосування психолого-освітніх методів, які були спрямовані на розвиток особистісних якостей і вмінь, а також на управління емоційними станами, необхідним для успішної участі в навчанні. Учасники програми відзначили, що вони отримали можливість оновити,

уточнити і скорегувати своє розуміння себе, своїх можливостей, ресурсів і обмежень під час виконання навчальної діяльності. Учасники програми помітили, що розвиваючі впливи створили зони найближчого розвитку. Учасники навчання відзначили, що отримали інструменти для саморозвитку та самозміни, які вони зможуть використовувати в навчально-професійній діяльності на практиці. Учасники корекційно-розвивальної програми відзначили, що: отримали можливість отримати уявлення про власні особливості, поведінку одногрупників, труднощі, з якими вони стикаються під час навчання, і способи вирішення цих труднощів; мали можливість обмінюватися особистим досвідом, який був успішним, так і неуспішним під час навчання.

3.2. Тренінг з адаптації студентів до дистанційного навчання та оцінка його ефективності

Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми здійснювалось поетапне порівняння показників:

- 1) самоефективності;
- 2) здатності до самоуправління;
- 3) позитивний / негативний афект стосовно навчання.

У дослідженні, результати якого наведено в попередньому розділі, брали участь студенти, включаючи сорок учасників експериментальної групи та сорок учасників контрольної групи, щоб проаналізувати ефективність корекційно-розвивальної програми. Рандомізація була використана для розподілу досліджуваних між групами експерименту та контрольної групи.

Таблиця 3.2 містить результати порівняння показників самоефективності студентів у контрольній та експериментальній групах.

**Описові статистики результатів контрольної групи після
формульованого етапу дослідження**

Методики	Шкали	N	Середнє значення, μ	Медіана, m_e	Мода, M_o	Мінімум значень	Максимум значень
«Соціально- психологічна адаптація(СПА)»	Адаптація	20	48,65	47,5	50	40	65
	Самоприйняття	20	58,3	60	51 ¹	45	70
	Прийняття інших	20	55,55	57	57	42	69
	Емоційний комфорт	20	49	48	43 ¹	40	61
	Інтернальність	20	62,1	62	67	50	74
	Прагнення домінування	20	56,45	57	48 ¹	47	68

Методики	Шкали	N	Середнє значення, μ	Медіана, m_e	Мода, M_o	Мінімум значень	Максимум значень
«Мотивація як успіху і боротьби з невдачами(МУН)»	МУН загальна шкала	20	13,1	14,5	12 ¹	6	17
«Мотивація як початкової діяльності: рівні типи»	Пізнавальні імотиви	20	2,47	2,55	1,47 ¹	0,93	5,33
	Соціальні імотиви	20	2,23	2,34	1,13 ¹	0,93	3,67

Примітка. 1. Вказано найменше значення моди

**Частоти показників
за результатами результатів контрольної групи (ретест)**

Методики	Шкали	N	K-сть осіб	% осіб
«Соціально-психологічна адаптація (СПА)» ¹	Адаптація	20	9	45,00%
	Самоприйняття	20	16	80,00%
	Прийняття інших	20	16	80,00%
	Емоційний комфорт	20	9	45,00%
	Інтернальність	20	20	100,00%
	Прагнення домінування	20	17	85,00%
«Мотивація успішності (МБ)» ¹	Надія на успіх	20	11	55,00%
	Орієнтація не визначена	20	7	35,00%
	Уникнення невдачі	20	2	10,00%
«Мотивація навчальності: різні типи» ¹	Пізнавальні мотиви	20	12	60,00%
	Соціальні мотиви	20	8	40,00%

1. За методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптації К. Осницького маємо:

- За шкалою «Адаптація»: 45% осіб має рівень більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 48,65$; а мода та медіана становлять: $M_o = 50$; $m_e = 47,5$.

- На шкалі «Самоприйняття» 80% людей мають рівень вираження більше 50%. Середнє значення шкали становить 58,3, а мода (найменше значення) і медіана становлять відповідно 51 і 60.

- Результати шкали «Прийняття інших» такі: 80% людей мають рівень вираження більше 50%, при цьому середнє значення за шкалою становить 55,55; також медіана та мода рівні, і їхнє значення становить 57,57.

- За шкалою «Емоційний комфорт», 45% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 49$; а мода (найменше значення) та медіана становлять: $M_o = m_e = 57$.

- За шкалою «Інтернальність» усі сто відсотків людей мають рівень вираження більше 50%. Середнє значення за шкалою становить 62,1, а медіана та мода відповідно становлять 67 і 62. що визначає внутрішню спрямованість локусу контролю для вибірки в цілому.

- За шкалою «Прагнення домінування» 85% людей мають рівень вираження більше 50%. Середнє значення за шкалою становить 56,45, а мода (найменше значення) і медіана відповідно становлять 48 і 57.

2. За методикою «Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН)» А. Реана отримано такі особливості вибірки:

- Середнє значення за загальною шкалою становить: $\mu = 13,1$, мода (найменше значення) та медіана дорівнюють: $M_o = 14,5$; $m_e = 12$.

- Домінуючою за вибіркою є на успіх, що притаманна 55% осіб; невизначена орієнтація мотивації, притаманна 35 % осіб; уникнення невдачі – 10% осіб.

3. За методикою «Мотивація навчальної діяльності: рівні і типи» І. Домбровської, маємо такі особливості вибірки (наведено у таблицях 3.2; 3.3):

- За шкалою «Пізнавальні мотиви», середнє значення дорівнює: $\mu = 2,47$; мода (найменше значення) та медіана становлять: $M_o = 1,47$; $m_e = 2,55$.

- За шкалою «Соціальні мотиви», середнє значення дорівнює: $\mu = 2,23$; мода (найменше значення) та медіана становлять: $M_o = 1,13$; $m_e = 2,34$.

- Пізнавальні мотиви за вибіркою домінують над соціальними: пізнавальні мотиви домінують для 60%; соціальні мотиви – для 40% осіб. Експериментальна група має такі результати після проведення тренінгу (див. табл. 3.4; 3.5):

**Описові статистики результатів експериментальної групи після
проведення тренінгової програми**

Методики	Шкали	N	Середнє значення, μ	Медіана, m_e	Мода, M_o	Мінімум значень	Максимум значень
«Соціально- психологічна адаптація(СПА)»	Адаптація	20	50,4	50,5	47 ¹	43	63
	Самоприйняття	20	58,3	59,5	62	38	74
	Прийняття інших	20	53,5	53	51	39	65
	Емоційний комфорт	20	51,75	51,5	59	38	64
	Інтернальність	20	63,65	63,5	62	55	72
	Прагнення домінування	20	56,55	57	54 ¹	42	65
«Мотивація успіху і бояз невдачі(МУН)»	МУН загальна шкала	20	13,4	13,5	13 ¹	8	18
«Мотивація навчальної діяльності: рівні типи»	Пізнавальні мотиви	20	2,62	2,7	2,13 ¹	1,33	3,93
	Соціальні мотиви	20	1,97	1,93	1,2 ¹	1,2	3,07

Примітка. ¹Вказано найменше значення моди

**Частоти показників за результатами результатів
експериментальної групи після проведення тренінгу**

Методики	Шкали	N	К- стьо сіб	%осіб
«Соціально- психологічнаадаптаці я(СПА)» ¹	Адаптація	20	12	60,00%
	Самоприйняття	20	17	85,00%
	Прийняттяінших	20	15	75,00%
	Емоційнийкомфо рт	20	12	60,00%
	Інтернальність	20	20	100,00%
	Прагнення домінування	20	18	90,00%
«Мотивація успіхуібояз нневдачі(МУН)»	Надія на успіх	20	10	50,00%
	Орієнтація невизначена	20	10	50,00%
«Мотиваціанавча льністьорієнтації: рівні ітипи»	Пізнавальні мотиви	20	18	90,00%
	Соціальні мотиви	20	1	5,00%
	Домінують обидва мотиви	20	1	5,00%

1. За методикою «Соціально-психологічна адаптація (СПА)» за К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптації К. Осницького маємо:

- За шкалою «Адаптація»: 60% осіб має рівень більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 50,4$; а мода (найменше значення) та медіана становлять: $M_o = 47$; $m_e = 50,5$.

- За шкалою «Самоприйняття» 85% людей мають рівень вираження більше 50%. Середнє значення за шкалою становить 58,3; медіана становить 62, а мода — 62.

- Шкала «Прийняття інших» має такі результати: 75% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 59,5$; а мода та медіана рівні та становлять: $M_o = 51$; $m_e = 53$.

- За шкалою «Емоційний комфорт» 60% людей мають рівень вираження більше 50%. Середнє значення за шкалою становить 51,75, а медіана та мода становлять 59 і 51,5 відповідно.

- За шкалою «Інтернальність»: 100% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 63,65$; а мода та медіана становлять відповідно: $M_o = 62$; $m_e = 63,5$. Що визначає інтервальну спрямованість локусу контролю для усієї вибірки.

- За шкалою «Прагнення домінування», 90% осіб має рівень вираження більше 50%; при цьому, середнє значення за шкалою $\mu = 56,55$; а мода (найменше значення) та медіана становлять відповідно: $M_o = 54$; $m_e = 57$.

2. За методикою «Мотивація успіху і боязнь невдачі (МУН)» А. Реана отримано такі особливості вибірки маємо:

- Середнє значення за загальною шкалою становить: $\mu = 13,4$, мода (найменше значення) та медіана дорівнюють: $M_o = 13$; $m_e = 13,5$.

- Надія на успіх (50% осіб) та невизначений полюс мотивації (50% осіб) є рівномірно розподіленими за домінантністю.

3. За методикою «Мотивація навчальної діяльності: рівні і типи» І. Домбровської, маємо такі особливості вибірки:

- За шкалою «Пізнавальні мотиви», середнє значення дорівнює: $\mu = 2,62$; мода (найменше значення) та медіана становлять: $M_o = 2,13$; $m_e = 2,7$.

- За шкалою «Соціальні мотиви», середнє значення дорівнює: $\mu = 1,97$; мода (найменше значення) та медіана становлять: $M_o = 1,2$; $m_e = 1,93$.

- Пізнавальні мотиви за вибіркою домінують над соціальними: пізнавальні мотиви домінують для 90%; соціальні мотиви – для 5% при цьому, рівні за значеннями та однаково домінантні обидва мотиви властиві

5% осіб. Зведені порівняльні таблиці за обома групами до та після дослідження наведено у додатках: додаток Е; додаток Ж.

3.2. Розробка рекомендацій студентам з оптимізації навчання та їх адаптації в умовах дистанційного навчання

Основними завданнями корекційно-розвивальної програми було:

1) створити умови для учасників тренінгу, при яких вони отримають досвід самопізнання, самоаналізу та самозміни, пов'язаний з емоційним ставленням до різноманітних явищ, які оточують їх; надати учням можливість отримання навичок ідентифікації своїх емоцій, поглядів і проявів у навчальній діяльності; змінити свої негативні емоційні та мотиваційні установки на навчання, щоб створити більш широкий спектр емоційного реагування;

2) допомогти учасникам тренінгу розробити ефективні моделі самоефективності, щоб змінити своє емоційне ставлення до навчання та підвищити саму мотивацію до навчання;

3) розвинути сильні форм академічної мотивації шляхом розширення здатності до самоуправління навчальною діяльністю та формування окремих етапів цієї діяльності в комплексному процесі навчальною діяльністю (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, критерії оцінки якості, прийняття рішень, самоконтроль, корекція);

4) розвинути ефективні прийоми саморегуляції та рефлексії емоційних станів, що виникають під час навчання у закладі вищої освіти;

5) створити умови для того, щоб учасники тренінгу набули досвіду самопізнання та самоаналізу, пов'язаного з розкриттям їхніх особистісних характеристик «власного Я»; навчити учнів ідентифікуватися та розуміти, як це впливає на формування їхніх поглядів і проявів у навчальній діяльності.

У результаті проведеної роботи по розробці тренінгової програми для адаптації до переходу на дистанційне навчання було створено такі рекомендації, як:

- мати уявлення про сферу мотивації особистості та її структуру, а також про етапи та особливості мотивації до діяльності, способи самомотивації та самоорганізації;

- бути обізнаними щодо особливостей онлайн-взаємодії та індивідуальних особливостей щодо онлайн-навчання;

- займатися самопізнанням та роботою з власною мотиваційною сферою:

приділяти значну увагу своїм потребам і мотиваціям; визначити та опрацювати проблемні моменти; визначити незадоволені потреби, їх вплив на інші частини життя та способи задоволення цих потреб;

сформувати практичні навички самомотивації та самоорганізації:

- формувати навички та культуру онлайн-взаємодії; сприйняття себе при інтернет-комунікації:

замінити, за можливістю, телефонні комунікації з іншими на відеозв'язок для формування культури інтернет-взаємодії;

онлайн-зустрічі проводити з увімкненою камерою (за можливості);

активізувати взаємодію з іншими студентами чи своєю навчальною групою у онлайн форматі з позанавчальних тем (ігротеки, перегляд фільмів тощо);

- підтримувати активність у студентському житті:
підтримувати цікавість щодо новин студентського життя та навчального закладу;

ініціювати зустрічі з групою студентів/ навчальною групою (в онлайн або офлайн-форматі).

Висновки до розділу 3

1.Корекційно-розвивальний план, представлений у третьому розділі дослідження, був розроблений з метою оптимізації ЕСН і формування зрілих форм академічної мотивації у студентів першого курсу.

Розробка та тестування корекційно-розвивальної програми проводилися в два етапи. На першому етапі було розроблено структуру та зміст програми. В основу цього було покладено результати дослідження, які показали, що студенти демонструють різні типи ЕСН, академічну мотивацію та конативні відмінності (здатність до самоефективності та самоуправління). На другому етапі програма була протестована в формувальному експерименті.

Розробка корекційно-розвивальної програми була спрямована на розвиток у студентів навичок і вмінь психічної саморегуляції емоцій і почуттів, рефлексій, які виникають під час навчально-професійної діяльності, конативних особливостей, які сприяють трансформації ЕСН, і формування зрілих форм навчальної мотивації.

На мою думку, критерієм оптимізації емоційного ставлення до навчання та формування зрілих форм академічної мотивації студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності в вищій школі є підвищення питомої ваги позитивних емоційних станів, які проявляються під час навчання; якісні зміни щодо типологічних характеристик академічної мотивації студентів; підвищення рівня вираженості показників самоефективності і здатність самостійно керувати своїми навчальними зусиллями.

Встановлено, що під час тренінгових рефлексій і після проведення корекційно-розвивальної програми учасники відзначили наступні спільні ефекти: більшість учасників отримала перше знайомство з психолого-освітніми методами; корекційно-розвивальна програма дала їм можливість оновити, уточнити і скорегувати своє уявлення про себе, свої можливості, ресурси та обмеження в процесі навчальної діяльності. Корекційно-

розвивальна програма дала учасникам інструменти для саморозвитку та самозміни. Ці знання вони зможуть використовувати в реальних навчальних ситуаціях. Учасникам було надано можливість розглянути свої характеристики, поведінку своїх одногрупників, проблеми, з якими вони стикаються під час навчання, і способи вирішення цих проблем. Було мало можливостей для обміну особистим досвідом, який працював, так і не працював під час навчання.

Якісні зміни в типологічних характеристиках академічної мотивації студентів, показниках самоефективності, здатності до самоуправління та позитивному ставленні до навчання у студентів вищої школи спостерігаються завдяки корекційним впливам, які були впроваджені в рамках корекційно-розвивальної програми.

ВИСНОВКИ

1. В процесі дослідження особливостей навчальної мотивації студентів-дистанційників було виявлено, що вплив дистанційного навчання супроводжується зниженням внутрішньої мотивації, а також втратою контролю, високою потребою в самоконтролі та саморегуляції. Це пов'язано з переходом від зовнішніх до внутрішніх мотивацій студентів. Крім того, успіх та якісний результат дистанційного навчання залежить від того, наскільки студенти мотивовані та організовані, а також готові взяти на себе відповідальність. Внутрішня мотивація до професійного навчання у категорії студентів, які вивчались у дослідженні, часто потребує зовнішнього підкріплення та стимулювання ззовні. Мотивація в цілому є основою будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної. Вчені, які займаються проблемою мотивації навчальної діяльності, підкреслюють велике значення її розвитку і збереження. Саме навчальна мотивація забезпечує формування пізнавальної активності, розвиток мислення, набуття знань, необхідних для успішної професійної діяльності особистості, і тому вчені, які займаються проблемою мотивації навчальної діяльності підкреслюють велике значення її розвитку і збереження. Удосконалення навичок самоаналізу, вироблення адекватної самооцінки та знайомство з методами самомотивації до навчання є необхідними для підвищення мотивації до професійного навчання.

2. Досліджуючи чинники адаптації студентів до дистанційної форми навчання можна сказати, що даний процес включає різні рівні структури:

– соціально-психологічний: він охоплює зміну елементів спрямованості людини (схильностей, інтересів, бажань), її соціально значущих цілей, міжособистісних відносин і групової взаємодії соціальних очікувань;

– індивідуальний психологічний (або власне психічний): охоплює зміни в особистості людини, психічні процеси (сприйняття, мислення,

пам'ять, емоції та почуття), особливості поведінки та характеристики поточного стану;

– психофізіологічний: охоплює зміни біопсихічних властивостей людини, психофізіологічні реєстрації поведінки, фізіологічні механізми діяльності та функціональні резерви організму.

На дистанційному форматі навчання студентів очікує адаптація до онлайн-спілкування та зустрічей, від них вимагається самоорганізація та самостійне планування навчальної діяльності та активності, організація робочого простору та робочої атмосфери (наприклад, самомотивація, самоконтроль тощо), пристосування до роботи з великою кількістю інформації, визначення та прийняття стандартів і правил навчального процесу, а також соціально-психологічну підтримку. Саме ці перераховані фактори та робота у вищезазначених напрямках позитивно вплинуть на адаптацію студентів до процесу навчання.

3. У результаті дослідження зв'язку між рівнем адаптації та мотиваційною сферою особистості було виявлено наступне: більшості студентам першого курсу притаманний невизначений локус мотивації, у багатьох із них пізнавальні мотиви переважають над соціальними, найбільше виражена потреба у самовираженні, в той же час рівень адаптації пов'язаний із задоволеними потребами в особистості та матеріальними потребами. Люди з високими показниками адаптації мають соціальні мотиви, які визначають соціальну обумовленість активності. Отже, як показує дослідження, адаптація пов'язана з бажанням і готовністю взаємодіяти з іншими людьми. Що стосується мотивів афіліації, таких, як встановлення контактів і взаємодії з іншими людьми, у багатьох домінує прагнення прийняття з боку інших, страх відторгнення визначає характерну спрямованість на уникнення невдачі чи невизначений мотиваційний полюс, бажання бути прийнятими визначає певний рівень незадоволеності потреб у визнанні та потреб у безпеці. Якщо дивитись на гендерні відмінності, хлопці мають незадоволені потреби в самовираженні, тоді як дівчата мають незадоволені потреби в цілому. Це

може бути пов'язано з відставанням від підліткового віку або адаптаційним періодом, коли людина бореться з соціальними перешкодами.

4. З урахуванням особливостей навчальної мотивації та адаптації студентів до умов дистанційного навчання, які були виявлені під час проведення емпіричного дослідження, було розроблено програму психологічного супроводу з адаптації студентів до дистанційного навчання.

Застосування даної програми здійснить ефективний вплив на рівень адаптації, рівень емоційного комфорту та мотивацію до успіху, активізуючи соціальні мотиви людини.

5. В результаті розробки тренінгової програми для адаптації до переходу на дистанційне навчання було створено ряд рекомендацій з оптимізації навчання та їх адаптації в умовах дистанційного навчання. Основна маса рекомендацій стосується того, щоб студенти більше уваги приділяли самопізнанню та саморозвитку, звертались до своїх потреб та мотивацій, приділяли увагу своїм незадоволеним потребам та опрацьовували проблемні моменти. Також особливу увагу слід приділяти самонавчанню з онлайн-взаємодії, формувати в собі такі навички та випрацьовувати культуру даного виду спілкування, яке стає обов'язковим способом взаємодії в нинішніх реаліях та сучасних тенденціях освіти. Крім цього, елементом, без якого не обійтись в онлайн-навчанні, є онлайн-комунікація, яку необхідно проводити по веб-зв'язку, тим самим активувати взаємодію з іншими студентами, зокрема, зі своєї групи, ініціювати живі зустрічі тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі // Автореф. дис... канд. психол. наук. – Київ: Київський Національний університет імені Т.Г.Шевченка, 2004.
2. Бабичева Л. Збірник: Адаптація (методики, поради, рекомендації). URL: <https://vseosvita.ua/library/zbirnik-adaptacia-metodiki-poradi-rekomendacii-216714.html>
3. Бахрушин В. Є. Методи аналізу даних : навчальний посібник для студентів. Запоріжжя : КПУ , 2011. – 268 с .
4. Бех І.Д. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання // Автореф. дис...канд. психол. наук – Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2002.
5. Біла О.Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально- психологічного навчання на матеріалі підготовки психологів-практиків // Дис. канд. психол. наук. – Черкаси: ЧДУ імені Б.Хмельницького, 2002.
6. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді // Практична психологія та соціальна робота.- 2003. С. 8.
7. Бохонкова Ю.О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов Вищих Навчальних Закладів: монографія / Ю.О.Бохонкова; - Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля, . 2011. – С.199.
8. Васюк О., Скумін Т. Теоретико-методичні аспекти організації дистанцій- ної освіти. Вісник Книжкової палати. 2011. № 2. URL:///C:/Users/Olga/ AppData/Local/Temp/vkr_2011_2_11.pdf
9. Ворожбит С.А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету// Проблеми загальної та педагогічної психології.– 2006.

10. Все про адаптацію. Спецвипуск газети «Психолог». – 2004. С.120-122.
11. Гамов В.Г. Психологічні особливості адаптації студентів // Проблеми загальної та педагогічної психології. 2004.
12. Гармаш Л., Коцур Н.. Шляхи оптимізації інтелектуального потенціалу студентів-першокурсників при адаптації до навчального процесу в ВНЗ // Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Медична психологія. – Т. 10. – Вип. 13. – Київ: 2009.
13. Данилович К. Ефективність різних етапів навчання: рекомендації та практичні поради. URL: <http://blog.ed-era.com/iefiektivnist-distantiinogho-navchannia/>
14. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. — Кіровоград : Імекс- ЛТД, 2012. 240 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3148/1/distan%20education.PDF>
15. Дідух М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти. Юридична психологія. №2 (25). 2019. DOI: <https://doi.org/10.33270/03192502.61>
16. Дітковська Л. А. Масові відкриті онлайн-курси Prometheus: реалії та перспективи. Мережеве суспільство: ринок праці, суспільні відносини, роль профспілок: Збірник матеріалів круглого столу: 2018. С.16-17.
17. Дослідження особливостей мотивації до навчання курсантів-першокурсників. ICI World of Journals. Технології розвитку інтелекту. 2018. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1941750>
18. Думка студентів щодо різних етапів навчання, організованого у КНЛУ під час карантину. 2020. Доступно за URL: <http://translationstudies.knlu.edu.ua>
19. Зотова О.І., Кряжева І.М. Деякі аспекти соціально-психологічної адаптації особистості // Психол. Механізми регуляції соціальної поведінки: Зб. ст. - М. : Наука, 1976. С.219-232.

20. Іванєко, Ю. (2020). Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 49, 60–83. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49>
21. Казьміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії //Практична психологія та соціальна робота.- 2004. С. 76-78.
22. Карагодіна О., Пожидаєва О., Карагодіна М. Ставлення студентів до різних етапів навчання в період карантину. 2020. URL: http://ies.vntu.edu.ua/reports/presentations_2020_2020.pdf
23. Кондратьєв М.Ю., Вартанова М.Ю. особливості адаптації особистості, що розвивається в умовах становлення учнівської групи // Питання психології 2006.- № 5. С. 90-100.
24. Кондрашова В.П. Деякі психологічні показники адаптації студентів- першокурсників до умов навчання у ВНЗ / В.П.Кондрашова // Питання вузівської педагогіки, психології та дидактики. - Воронеж, 1972. С.111-133
25. Корніяка О. М. Комунікативні чинники професійного самоздійснення викладача вищої школи. Psycholinguistics. 2018. Vol. 23, Iss. 1. С. 139–159. DOI 10.5281/zenodo.1211179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2018_23_1_9.
26. Кравцов В.В. Особливості особистісно-орієнтованого навчання на основі дистанційних технологій у професійній освіті: дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Кравцов В'ячеслав Володимирович. - Владивосток, 2010. С. 206.
27. Красюк, Ю.М. (2010). Проблеми мотивації навчальної діяльності студентів різних етапів навчання. Режим доступу: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/25885/ZE_Krasiuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y
28. Крушильницька Я.В. Фізіологія і психологія праці. Навч.посібник. – Київ: КНЕУ, 2000.

29. Кузнецова М.М. Психологія жителів Інтернету / М.Н. Кузнецова, Н.В. Чудова. - 2-е вид.: ЛКИ, 2011. С.224.
30. Кузьменко О. М., д.т.н., професор, Результати соціологічного дослідження «Думка студентів і аспірантів щодо різних етапів навчання» на засіданні ректорату 19.05.2020 р.
31. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. К.: Знання, 2005. 486 с.
32. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник / Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. - К.: Либідь, 2001. С.128.
33. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2-х т. / С. Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. – Т. 1: Теоретико методологічні проблеми генетичної психології. – 320 с.
34. Мартинюк І. А. Самоосвітня діяльність студентської молоді в епоху глобалізації. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2017. V (56). С. 128–131. DOI: 10.32626/2227–6246.2019–46.240–264.
35. Мельник, Ю.В., Бороденко, Н.Д., Богданова, Н.В. Деякі проблеми організації різних етапів навчання у ВНЗ. П'ята міжнародна науково-практична конференція. 2017, Київ, Україна: КНУБіА.
36. Милославова Н.А. Адаптація як соціально-психологічне явище // Соціальна психологія і філософія.- М.: Наука, 1973. С.119.
37. Міністерство освіти і науки України. Дистанційна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita>
38. Налчяджан А.А.. Психологічна адаптація. Механізми та стратегії. – 2-е вид., пер. и доп. – Москва: Ексмо, 2010.
39. Панькович О. Проблеми адаптації у вищому закладі освіти: методики індивідуальнопсихологічного консультування// Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому закладі освіти: 36. наук. ст. – Луцьк: держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1999. – с.70-71.

40. Педагогічні аспекти відкритого різних етапів навчання / Андреев О.О. та ін. За ред. О.О. Андреева, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. 212 с.

41. Переваги та недоліки різних етапів навчання. Кафедра менеджменту Львівського торговельно-економічного університету. 2020. URL: <https://kerivnyk.info/perevahy-ta-nedoliky-dystantsijnoho-navchannya>.

42. Петрунько О. В., Дятленко Н. М. Методика викладання психологічних дисциплін у вищій школі: Навчально-методичний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016.

43. Пилипенко Н. Мотиваційні механізми професійної адаптації особистості // Соціальна психологія.- 2008. С. 131-136.

44. Плотнікова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації // Рідна школа. – 2001. С. 62–64.

45. Подляшаник В.В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості // Практична психологія та соціальна робота.- 2006. С. 71-74.

46. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості [Текст] / Ф. М. Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 10 (41). – С. 19–23.

47. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 10 (41). 2015.

48. Подшивайлов Ф.М. Мотиваційна сфера особистості: діагностично розвивальний путівник. Методичні рекомендації / Ф. М. Подшивайлов, О. П. Сергеснкова. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. 55с.
URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12971/1/F_Podshyvailov_O_Serhieienkova_Motyvatsiyana_sfera_osobistosti.pdf

49. Предметний аналіз поняття «соціальне дистанціювання» в різних суспільних та наукових контекстах / О. В. Дробот (відп. ред.). 2020. URL: <http://kpppo.nau.edu.ua/files/Zbirnik2020.pdf>
50. Прибилова В.М. Проблеми та переваги різних етапів навчання у вищих навчальних закладах України. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/view/8791>
51. Прибилова, В. (2017). Проблеми та переваги різних етапів навчання у вищих навчальних закладах України. Проблеми сучасної освіти, 4, 27–36. Режим доступа: <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/view/8791>
52. Прибилова, В. М. Проблеми та переваги різних етапів навчання у вищих навчальних закладах України, проблеми сучасної освіти. – 2013. С. 27-37.
53. Рогов Є. І. Система роботи психолога з дітьми різного віку : навч. посібник / Є. І. Рогов. – М. : Вид- во ВЛАДОС-ПРЕС, 2006. – 383 с.
54. Руденко В. М. Математична статистика. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 304 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Rudenko_Volodymyr/Matematychna_statystyka.pdf
55. Рукавішнікова О. В. Теоретичні питання організації різних етапів навчання в освітній роботі. URL: <http://www.mcppv.ho.ua/docs/rukavishnikova01.htm>
56. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. URL: https://pidru4niki.com/16990923/psihologiya/vikova_psihologiya
57. Саханюк С. Тренінг соціальної адаптації першокласників // Практична психологія та соціальна робота.- 2005. С. 91-99.
58. Сватенкова Т.І. Мотиваційний потенціал підлітка у період різних етапів навчання. Збірник наукових праць №36 (2). 2021. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3613>
59. Семиченко В. А. Психологія діяльності / В. А. Семиченко. – К. : Вид: А. Н. Ешке, 2002. С.248.

60. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців в інтегровано-ному освітньому середовищі / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2013.

61. Скрипко Л.В. Проблеми адаптації психологів в установах освіти // Практична психологія та соціальна робота.- 2002. С. 56-59.

62. Смирнов А. В., Валиахметова І. В. Сучасні аспекти мотивації навчальної діяльності студентів вузів. Актуальні питання психології та педагогіки - Topical issues of psychology and pedagogy.: ЦРНС, 2009. С. 81-94.

63. Смутьсон, Ю.Л. (2012). Дистанційне навчання: психологічні засади. (Монографія). Кіровоград : Імекс-ЛТД.

64. Солошенко А. Адаптація першокурсників до вивчення математичних дисциплін у ВНЗ. Фізико-математична освіта (ФМО) № 1(7), 2015 URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/2243/1/Soloshenko%20Alona.pdf>

65. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища: дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / В. Я. Стрельцова. — Луганськ, 2009. С. 22.

66. Стягунова О.О. Форми організації та методи активізації самостійної роботи студентів. Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. 2006. № 4 (99), березень. с. 269–277.

67. Торубара О. М. Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення [Текст] / О. М. Торубара // Педагогічні науки. – 2007. – Вип. 45. – С. 371-376. http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=410069

68. Університетське дослідження unidos-13*: опитування першокурсників в КНУ імені Тараса Шевченка вересень 2017 р. URL: http://unidos.univ.kiev.ua/sites/default/files/files/reliz_13_1k.pdf

69. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптивності: Наукове видання.- Тернопіль: Економічна думка, 2000. С. 197.
70. Хоменко-Семенова Л.О., Алпатова О.В., Прохоренко Я.С. Адаптація студентів гуманітарних спеціальностей до різних етапів навчання як проблема сучасної педагогіки в умовах пандемії. – Вісник Національного авіаційного університету. - 2021.
71. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу // Дис... канд. пед. наук. – Київ: Київський державний лінгвістичний ун-т. – 2004.
72. Щербакова К.Й. Вступ до спеціальності. Київ : Вища школа, 1997. 165 с.
73. Що показали результати опитування батьків щодо дистанційного навчання 2020. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/scho-pokazali-rezul-tati-opituvannya-bat-kiv-schodo-distanciynogo-navchannya>
74. Ясулайтіс В.А. Дистанційне навчання: методичні рекомендації / В.А. Ясулайтіс. – К.: МАУП, 2005.С. 72.
75. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co, 1997.
76. Bashkireva A., Bashkireva T., Morozov A., Osipenko I. Abol'yanina N. Adaptation of students to distance learning during COVID-19 in terms of cardiovascular indicators. Journal of Physics: Conference Series. 1691 (2020). URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1691/1/012230/pdf>
77. Bhagat, K. K., Wu, L. Y., & Chang, C.-Y. (2019). The impact of personality on students' perceptions towards online learning. Australasian Journal of Educational Technology, 35(4). DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.4162>
78. Bishop-Clark C, Dietz-Uhler B. Forming on-Line Impressions: A Class Exercise. Journal of Educational Technology Systems. 2003;31(3):251-260. doi:10.2190/2Q2U-1BNN-4HKP-KFX5
79. Biber, F., Wiradhany, W., oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & de Bruin, A. (2021). Changes and Adaptations: How University

Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychol.*, 12, 642593. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>

80. Biwer, F., Wiradhany, W., oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & de Bruin, A. Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>

81. Deci, E., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 1–26. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

82. Dietz-Uhler B, Fisher A, Han A. Designing Online Courses to Promote Student Retention. *Journal of Educational Technology Systems*. 2007;36(1):105-112. DOI:10.2190/ET.36.1.g

83. Dietz-Uhler B., Bishop-Clark C. The Psychology of computer-mediated communication: Four classroom activities. *Psychology Learning and Teaching*, p.p.25-31 URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2002.2.1.25>

84. Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). London: Croom Helm. URL: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf>

85. Keegan. D. Distance training in the European Union/ European Communities. August 1996. URL: <http://aei.pitt.edu/42976/1/A6907.pdf>

86. Krasilnikov A., Smirnova A. Online social adaptation of first-year students and their academic performance. *Computers & Education*. Vo. 113, October 2017, p.p. 327- 338 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.012>

87. Li R. A theory of conceptual intelligence: thinking, learning and giftedness / R. Li. – NY : Praeger Publishers, 1996. – 322 p.

88. Mandler G., Sarason I. G. A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. 87, 166–173. doi10.1037/h0062855

89. Мараховська Н.В. Психолого-педагогічні засоби подолання пізнавальних бар'єрів в дистанційному навчанні: Дис. ... канд. пед. наук / Брянський гос. пед. ун-т. М., 2003. С.127.
90. Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 685–691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>
91. Meeter, M., Bele, T., Hartogh, C. d., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. (2020, October 11). DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>
92. Meeter, M., Bele, T., Hartogh, C. d., Bakker, T., de Vries, R.E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>
93. Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11–22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/817680>
94. Mikhailova, O.V. The value-motivational structure of the innovativeness of young students. 2015. p. 112–124. DOI: 10.11621/pir.2015.0110
95. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching / M. Moore // *Journal of Higher Education*. – 1973. – XLIV (12) – P. 661–679. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>
96. Mubarak A. Al-KhatirAl-Arimi. Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 152, 7 October 2014. p. 82-88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
97. Randler, Christoph, Horzum, Mehmet Barış et Vollmer, Christian "The Influence of Personality and Chronotype on Distance Learning Willingness and Anxiety among Vocational High School Students in Turkey". *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 15, no. 6 (2014) : p. 93–110. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1928>

98. Rodionov M., Dedovets Z. The Formation of Motivational Sphere for Learning Activity under Conditions of Change of One of Its Leading Components. World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences. Vol:9, No:4, 2015. URL: <https://publications.waset.org/10001022/pdf>
99. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press, 2017.
100. Stark, E. (2019). Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in the Success of Online vs. Face-to-Face Students. Online Learning, 23(3), 234–251. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.1556>
101. Tu C.H., Mc Issac M. The relationship of social presence and interaction in online classes // The American journal of distance education. 2002. № 16 (3). p. 131—150. DOI:10.1207/S15389286AJDE1603_2
102. Wedemeyer C. LearningattheBackdoor: Reflections onnon-traditionallearninginthelifespan/ C. Wedemeyer. – Madison: University of WisconsinPress, 1981. – 298 p. URL: <http://www.usdla.org>.

Всього джерел – 102

Джерел за останні п'ять років – 21

Джерел зарубіжних авторів за останні п'ять - 8 (76,77,79,80,91,92,93,100)

Джерел українських авторів за останні п'ять років - 13 (15,16,17,18,20,22,25,30,41,49,58,70,73)

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд)

Інструкція. В опитувальнику містяться висловлювання про людину, про його спосіб життя, переживаннях, думках, звичках, стилі поведінки. Їх завжди можна співвіднести з нашим власним способом життя.

Прочитавши чергове висловлювання опитування, приміряйте його до своїх звичок, свого способу життя і оцініть, якою мірою цей вислів може бути віднесено до вас. Для того щоб позначити вашу відповідь в бланку, виберіть один з семи варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від 0 до 6, відповідний, на вашу думку:

- 0 - це до мене абсолютно не відноситься;
- 2 - сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- 3 - вагаюся віднести це до себе;
- 4 - це схоже на мене, але немає впевненості;
- 5 - це на мене схоже;
- 6 - це точно про мене.

Обраний вами варіант відповіді відзначте в бланку для відповідей у клітинці, відповідної порядковому номеру висловлювання.

Питання:

1. Чи відчуває незручність, коли вступає з ким-небудь в розмову.
2. Немає бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому любить змагання, змагання, боротьбу.
4. Чи пред'являє до себе високі вимоги.
5. Часто лає себе за зроблене.
6. Часто відчуває себе приниженим.
7. Сумнівається, що може подобатися кому-небудь з осіб протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.

9. Теплі, бадьорі відносини з оточуючими.
10. Людина стримана, замкнута; тримається від усіх трохи в стороні.
11. У своїх невдачах звинувачує себе.
12. Людина відповідальна; на нього можна покластися.
13. Відчуває, що не в силах хоч що-небудь змінити, що всі зусилля марні.
14. На багато дивиться очима однолітків.
15. Приймає в цілому ті правила і вимоги, яких слід дотримуватися.
16. Власних переконань і правил не вистачає.
17. Любить мріяти - іноді прямо серед білого дня. Насилу повертається від мрії до реальності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: «застряє» на переживаннях образ, подумки перебираючи способи помсти.
19. Вміє керувати собою і власними вчинками, змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для нього - не проблема.
20. Часто псується настрій: накочує смуток, нудьга.
21. Все, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі, зайнятий собою.
22. Люди, як правило, йому подобаються.
23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх виражає.
24. Серед великої збігу народу буває трошки самотньо.
25. Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай ладнає.
27. Всього важче боротися з самим собою.
28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.
29. У душі - оптиміст, вірить в майбутнє.
30. Людина неподатливий, впертий; таких називають важкими.
31. До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що вони цього не заслуговують

32. Зазвичай відчуває себе не провідним, а веденим: йому не завжди вдається мислити і діяти самостійно.
33. Більшість з тих, хто його знає, добре до нього ставиться, любить його.
34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.
35. Людина з привабливою зовнішністю.
36. Відчуває себе безпорадним, потребує когось, хто був би поруч.
37. Приймавши рішення, слід йому.
38. Беручи, здавалося б, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших.
39. Відчуває почуття провини, навіть коли звинувачувати себе наче не в чому.
40. Відчуває неприязнь до того, що його оточує.
41. Всім задоволений.
42. вибитий з колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.
43. Відчуває млявість: все, що раніше хвилювало, стало раптом байдужим.
44. Урівноважений, спокійний.
45. Розлютившись, нерідко виходить з себе.
46. Часто відчуває себе скривдженим.
47. Людина поривчастий, нетерплячий, гарячий.
48. Буває, що бреше.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підбивають його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці розум, а не почуття: перш ніж що-небудь зробити, подумає.
52. Те, що відбувається з ним тлумачить на свій лад, здатний напридумувати зайвого ... Словом - не від світу цього.
53. Людина терпимий до людей і приймає кожного таким, яким він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною - привабливим як особистість, помітним.
56. Людина сором'язливий, легко ніяковіє.

57. Обов'язково потрібно нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого, в чому б висловив себе, виявив свою індивідуальність, своє Я.
60. Боїться того, що думають про нього інші.
61. Честолюбний, небайдужий до успіху, похвали; в тому, що для нього істотно, намагається бути серед кращих.
62. Людина, у якого в даний час багато гідно презирства.
63. Людина діяльний, енергійний, сповнений ініціатив.
64. Пасує перед труднощами і ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
65. Себе просто недостатньо цінує.
66. За вдачею ватажок і вміє впливати на інших.
67. Відноситься до себе в цілому добре.
68. Людина наполегливий, наполегливий; йому завжди важливо наполягти на своєму.
69. Не любить, коли з ким-небудь псується стосунки, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.
70. Подовгу не може прийняти рішення, а потім сумнівається в його правильності.
71. Перебуває в розгубленості, все сплуталось, все змішалось у нього.
72. Чи задоволений собою.
73. Невдаха.
74. Людина приємний, що розташовує до себе.
75. Особою, може, і не дуже гарний, але може подобатися як людина, як особистість.
76. Нехтує осіб протилежної статі і не пов'язується з ними.
77. Коли потрібно щось зробити, охоплює страх: а раптом не впораюся, а раптом не вийде.
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б турбувало.

79. Вміє наполегливо працювати.
80. Відчуває, що зростає, дорослішає: змінюється сам і ставлення до навколишнього світу.
81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розбирається.
82. Завжди говорить тільки правду.
83. Стривожений, стурбований, напружений.
84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді він поступиться.
85. Відчуває невпевненість в собі.
86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися і обгрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступливий, податливий, м'який у відносинах з іншими.
88. Людина тлумачний, любить міркувати.
89. Інколи любить похвалитися.
90. Приймає рішення і тут же їх змінює; зневажає себе за безвілля, а зробити з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не виправдовується.
93. Відчуває відчуття скутості, внутрішньої несвободи.
94. Виділяється серед інших.
95. Не дуже надійний товариш, не в усьому можна покластися.
96. У собі все ясно, добре розуміє.
97. Комунікабельний, відкрита людина; легко сходиться з людьми.
98. Сили і здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.
99. Себе не цінує: ніхто його всерйоз не сприймає; в кращому випадку до нього поблажливі, просто терплять.
100. Турбується, що особи протилежної статі занадто займають думки.
101. Всі свої звички вважає хорошими.

Методика діагностики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. А. Реан)

Інструкція. Погоджуючись чи ні з наведеними нижче твердженнями, виберіть один з відповідей - «так» чи «ні». Якщо вам важко з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі і явне «так», і «скоріше так, ніж ні». Те саме можна сказати і до відповіді «ні». Відповідати слід досить швидко, довго не замислюючись. Відповідь, першим прийшов в голову, як правило, є і найбільш точним.

Текст опитувальника

1. Включаючись в роботу, сподіваюся на успіх.
2. В діяльності я активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або навмисно легкі завдання, або нереально важкі.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не відчайдушно.

13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні по труднощі або злегка завищені, але досяжні цілі.

15. У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується,

16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач.

17. Віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності у мене поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.

19. У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.

20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то в разі невдачі його привабливість тільки зростає.

Обробка результатів. Один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на твердження 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів.

Висновки. Якщо випробуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі); коли ж сума від 14 до 20 балів, це мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. Але якщо

8-9 балів, мотивація випробуваного ближче до уникнення невдачі, а 12-13 - ближче до прагнення досягти успіху.

**Тест мотивів афіліації (ТМА)» за А. Мехрабіаном, модифік. М.
Магомед-Емінова**

Модифікація тест - опитувальника мотивації афіліації (ТМА) А. Мехрабіана проведена М. Ш. Магомед - Еміновим. ТМА призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості, що входять в структуру мотивації афіліації, - прагнення до прийняття (СП) і страху відкидання (СО). Методика може бути застосована для вимірювання інтенсивності зазначених мотивів у школярів, студентів і дорослих, як чоловіків, так і жінок. Тест є опитувальник, що складається з двох шкал - мотиву СП і мотиву СО.

ІНСТРУКЦІЯ

Тест складається з ряду тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок і почуттів з приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуйте таку шкалу: +3 - повністю згоден; + 2 згоден; +1 - скоріше згоден, ніж не згоден; 0 - нейтральний; -1 - скоріше не згоден, ніж згоден; -2 - не згоден; -3 - повністю не згоден.

Прочитайте твердження тесту та оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з ним. При цьому на бланку для відповідей проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає ступеню вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Не витрачайте час на обдумування, давайте той відповідь, який першим приходить в голову, оскільки при обробці результатів проводиться підрахунок балів за певною системою, а не змістовний аналіз відповідей на окремі пункти тесту. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як оцінили попереднє. Намагайтеся нічого не пропускати. У тесті немає "хороших" або "поганих" відповідей. Чи не намагайтеся зробити своїми відповідями сприятливе враження. Вільно і щиро висловлюйте свою власну

думку. Результати тесту будуть використані лише для наукових цілей, вам дається повна гарантія їх нерозголошення.

ТЕКСТ ОПИТУВАЧА ДЛЯ ОЦІНКИ ПРАГНЕННЯ до прийняття (ШКАЛА СП)

1. Я легко сходжуся з людьми.
2. Коли я засмучений, то віддаю перевагу швидше бути на людях, ніж залишатися один.
3. Якби мені довелося вибирати, то я волів би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, а не доброзичливим і товариським.
4. Я потребую близьких друзів менше, ніж більшість людей.
5. Я кажу людям про свої переживання скоріше часто й охоче, ніж роблю це рідко і лише в особливих випадках.
6. Від хорошого фільму я отримую більше задоволення, ніж від великої компанії.
7. Мені подобається заводити якомога більше друзів.
8. Я скоріше волів би провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на жвавому курорті.
9. Я думаю, що більшість людей славу і шану цінують понад дружби.
10. Я волів би самотійну роботу колективною.
11. Зайва відвертість з друзями може зашкодити.
12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я швидше за намагаюся перекинутися з ним хоча б парою слів, ніж пройти, просто привітавшись.
13. Незалежність і свободу від уподобань я віддаю перевагу міцним дружнім зв'язкам.
14. Я відвідую компанії і вечірки, тому що це хороший спосіб завести друзів.
15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я швидше пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати його один.
16. Я не довіряю занадто відкритого прояву дружніх почуттів.
17. У мене багато близьких друзів.

18. Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені зовсім не важливо, подобаюся я їм чи ні.

19. Індивідуальні ігри та розваги я віддаю перевагу груповим.

20. Відкриті емоційні люди приваблюють мене більше, ніж серйозні, зосереджені.

21. Я швидше прочитаю цікаву книгу або сходжу в кіно, ніж проведу час на вечірці.

22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж просто насолоджуватися видами або одному відвідувати визначні пам'ятки.

23. Мені легше вирішити важку проблему, коли я обмірковую її один, ніж коли обговорюю її з іншими.

24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях потрібно розраховувати тільки на свої сили, ніж сподіватися на допомогу друзів.

25. Навіть у колективі мені важко повністю відволіктися від турбот і термінових справ.

26. Опинившись в новому місці, я швидко здобуваю широке коло знайомих.

27. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж жвава вечірка.

28. Я уникаю занадто близьких відносин з людьми, щоб не втратити особисту свободу.

29. Коли у мене поганий настрій, я намагаюся не показувати своїх почуттів, ніж намагаюся з ким - небудь поділитися.

30. Я люблю бути в суспільстві і завжди радий провести час у веселій компанії.

ТЕКСТ ОПИТУВАЧА ДЛЯ ОЦІНКИ страх відкидання (ШКАЛА СО)

1. Я соромлюся іти в малознайоме суспільство.

2. Якщо вечірка мені не подобається, я все одно не йду першим.

3. Мене б дуже зачепило, якби мій близький друг став би суперечити мені при сторонніх людях.

4. Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу.
5. Зазвичай я легко спілкуюся з незнайомими людьми.
6. Я не відмовлюся піти в гості з - за того, що там будуть люди, які мене не люблять.
7. Коли два моїх друга сперечаються, я вважаю за краще не втручатися в їх суперечку, навіть якщо з ким - то з них не згоден.
8. Якщо я попрошу кого - то піти зі мною, а він мені відмовить, то я не наважуся попросити його знову.
9. Я обережний у висловлюванні своєї думки, поки добре не впізнаю людини.
10. Якщо під час розмови я чого - то не зрозумів, то краще я це пропущу, ніж перерву говорить і попрошу повторити.
11. Я відкрито критикую людей і очікую від них того ж.
12. Мені важко говорити людям "ні".
13. Я все ж можу отримати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений не по случаю.
14. Я болісно сприймаю критику на свою адресу.
15. Якщо я не подобаюся комусь - то, то намагаюся уникати цієї людини.
16. Я не соромлюся звертатися до людей за допомогою.
17. Я рідко суперечу людям через побоювання їх зачепити.
18. Мені часто здається, що незнайомі люди дивляться на мене критично.
19. Всякий раз, коли я йду в незнайоме товариство, я вважаю за краще брати з собою друга.
20. Я часто говорю те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику.
21. Я легко освоююся в новому колективі.
22. Часом я впевнений, що нікому не потрібен.

23. Я довго переживаю, якщо стороння людина невітно висловився на мою адресу.

24. Я ніколи не відчуваю себе самотнім у компанії.

25. Мене дуже легко зачепити, навіть якщо це непомітно з боку.

26. Після зустрічі з новою людиною мене зазвичай мало хвилює, чи правильно я поведився.

27. Коли я повинен за чим - або звернутися до офіційної особи, я майже завжди чекаю, що мені відмовлять.

28. Коли потрібно попросити продавця показати вподобану мені річ, я відчуваю себе невпевнено.

29. Якщо я незадоволений тим, як поводить ся мій знайомий, я зазвичай прямо вказую йому на це.

30. Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором.

31. Опинившись в незнайомій компанії, я швидше за активно включаюся в бесіду, ніж залишаюся осторонь.

32. Я соромлюся просити, щоб повернули мою книгу або яку - то іншу річ, зайняту у мене на час.

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ

По кожній з шкал підраховується сумарний бал, при цьому відповідей випробуваного на прямі пункти опитувальника (відмічені знаком "плюс" в ключі) приписуються бали на основі наступного співвідношення:

Відповідей випробуваного на зворотні пункти опитувальника (відмічені в ключі знаком "мінус") приписуються бали на основі співвідношення:

КЛЮЧ

Шкала СП: +1, +2, - 3, - 4, +5, - 6, +7, - 8, - 9, - 10, - 11, +12, - 13, + 14, +15, - 16, - 17, - 18, - 19, +20, - 21, +22, - 23, - 24, - 25, +26, - 27, - 28, - 29, +30.

Шкала СО: +1, +2, +3, +4, - 5, - 6, +7, +8, +9, +10, - 11, +12, - 13, + 14, +15, - 16, +17, +18, +19, - 20, - 21, +22, +23, - 24, +25, - 26, +27, +28, - 29, +30, - 31, +32.

На основі двох індексів виділяють чотири типи мотивів. Для цього сумарні бали всієї вибірки випробовуваних ранжуються як за шкалою СП, так і за шкалою СО. Далі виділяються чотири підгрупи випробовуваних:

- високий - низький (високий рівень розвитку мотиву прагнення до прийняття в поєднанні з низьким рівнем розвитку мотиву страху відкидання);
- низький - низький (низький рівень розвитку мотиву прагнення до прийняття в поєднанні з низьким рівнем розвитку мотиву страху відкидання);
- високий - високий (високий рівень розвитку обох мотивів);
- низький - високий (низький рівень розвитку мотиву прагнення до прийняття в поєднанні з високим рівнем розвитку мотиву боязні бути відкинутим).

Для досліджуваних першої групи характерний мотив прагнення до прийняття, для випробовуваних четвертої групи - мотив страху відкидання. У випробовуваних двох інших груп інтенсивність мотивів приблизно однакова, при цьому у третьої групи інтенсивність обох мотивів висока, а у другій - низька.

Методика "Мотивація навчальної діяльності: Рівні и типи»

І. Домбровської

Инструкция: «Прочитайте (или прослушайте) 30 высказываний и оцените,

насколько регулярно они соответствуют вам по следующей шкале:

4 – всегда

3 – почти всегда

2 – иногда

1 – очень редко

0 – никогда

В бланке ответов рядом с номером вопроса поставьте свою оценку, соответствующую тому, насколько суждение подходит вам.

Стимульный материал:

1. Мне нравится узнавать новые факты.
2. Мне нравится самому искать и находить новые знания.
3. Мне нравится заниматься развитием своего мировоззрения.
4. Я учусь, так как должен учиться для получения профессии.
5. Я учусь, так как хочу добиться уважения в обществе.
6. Я учусь, чтобы быть полезным другим людям.
7. Мне интересно, когда преподаватель рассказывает что-то неизвестное мне.
8. Я читаю дополнительную литературу и ищу ее в Интернете.
9. Я учусь, так как стремлюсь быть всесторонне развитой личностью.
10. Я учусь ради своего будущего.
11. Я учусь, так как хочу добиться успеха в карьере.
12. Мне нравится рассказывать то, что я знаю, другим.
13. Мне нравится, когда преподаватель рассказывает научные закономерности известных мне явлений.

14. Я использую разные методы для поиска и подтверждения задач.
15. Я стараюсь найти смысл в получаемых знаниях.
16. Мне нужно учиться.
17. Мне приятно, когда мои ответы на занятиях одобряют.
18. Я помогаю другим в обучении.
19. Мне интересно понимать закономерности явлений.
20. Мне нравится самому объяснять новые факты.
21. Мне нужны знания для самосовершенствования.
22. Я учусь, так как этого требуют.
23. Мне нужно учиться, так как образование ценится в обществе.
24. Знания помогают мне наладить контакт с окружающими.
25. Мне интересно только то, что было ранее неизвестно для меня.
26. Я стараюсь самостоятельно найти способ получения нужных мне знаний.
27. Я стремлюсь быть высокообразованным человеком.
28. Я учусь из чувства ответственности за свой уровень образованности.
29. Мне приятно, когда меня хвалят за вопросы к преподавателю.
30. Я считаю, что знания важны для общего социального благополучия и прогресса.

Бланк відповідей:

1 7 13 19 25

2 8 14 20 26

3 9 15 21 27

4 10 16 22 28

5 11 17 23 29

6 12 18 24 30

Обробка Отримання Даних.

За Кожній сходитці обчислюють Середнє значення.

Перші три рядки визначаються Рівні розвитку пізнавальної мотивації, другі три - соціальної мотивації навчальної ДІЯЛЬНОСТІ. Для визначення

домінуючого типу мотивації також можливий підрахунок СЕРЕДНЯ. Если Середне пізнавальних мотивів вище СЕРЕДНЯ СОЦІАЛЬНИХ мотивів, то можна Говорити про домінування власне пізнавальної мотивації над соціальною. І навпаки.

Середне по Першому рядку показує вираженість рівня широких пізнавальних мотивів (около спожи в Нових вражень по Л. І. Божович), по другий - вузька або власне пізнавальних мотивів навчання, за третьою - мотиву саморозвитку або особістисніх мотивів навчальної ДІЯЛЬНОСТІ.

Середне по четвертому рядку показує вираженість рівня широких СОЦІАЛЬНИХ мотивів або мотиву зобов'язує або вімушеного вчення, по п'ятій - вузьких СОЦІАЛЬНИХ («позиційних» по А. К. Маркової або «соціологічних») мотивів, у шостому - СПІВПРАЦІ чи соціальності знань .

Если одержувані показатели более трех, то можна Говорити про високий степені вираженості рівня або типу, если больше двух, но меньше трьох - про середній степені, если Показник нижчих двух балів, то можна пріпускаті, что окремиий учені або група ма ють низьких рівені мотивації навчальної ДІЯЛЬНОСТІ в цілому, за типом або рівню.

Методика «Метод парних порівнянь» В. Скворцова,

модифікація А. Акіндінової

Інструкція: Перед вами 15 утверджень, котрі ви повинні оцінити, попарно порівнюючи їх між собою.

Спочатку оцініть 1-е утвердження зі 2-им, 3-им і т. д. і результат впишіть в 1-ю колонку. Так, якщо при порівнянні першого утвердження зі вторим, більш бажаним для себе ви вважатимете друге, то в початкову клітинку впишіть цифру 2. Якщо ж більш бажаним виявиться перше утвердження, то впишіть цифру 1. Далі те саме проделайте зі вторим утвердженням: порівняйте спочатку з 3-им, потім з 4-им і т. д., і вписуйте результат в другу колонку.

Подобним же образом работайте с остальными утверждениями постепенно заполняя весь бланк.

Во время работы полезно к каждому утверждению вслух проговорить фразу

«Я хочу...»

Стимульный материал:

1. Добиться признания и уважения.
2. Иметь теплые отношения с людьми.
3. Обеспечить себе будущее.
4. Зарабатывать на жизнь.
5. Иметь хороших собеседников.
6. Упрочить свое положение.
7. Развивать свои силы и способности.
8. Обеспечить себе материальный комфорт.
9. Повышать уровень мастерства и компетентности.
10. Избегать неприятностей.
11. Стремиться к новому и неизведанному.
12. Обеспечить себе положение влияния.

13. Покупать хорошие вещи.
14. Заниматься делом, требующим полной отдачи.
15. Быть понятым другими.

**Зведена таблиця сирих даних за результатами кореляційного
аналізу r-Пірсона (N = 80)**

	Ста ть	Ада пт а- ці я	Сам о- прийн яття	Прийн яттяі нши х	Емоцій нийко мфор т	Інтерн аль- ніст ь	Прагне ннядомі нування	Ескап ізм	Стра хвідторг нення	Прагне нняп рийнят тя	Доміну ючепр агненн яприй няття	Доміну ючийстр ахвідтор гнення
Стат ь	1	0,03 3	0,05 8	0,00 7	0,00 5	- 0,13 4	0, 01 6	0,029	0,04 6	0,20 1	0,158	- 0,05 9
Адапта ція	0,0 33	1	0,25 2*	0,17 4	0,40 2**	0,29 2**	0, 18 6	- 0,344 **	0,17 8	0,08 3	0,008	0,09 3
Са мо- прийн няття	0,0 58	0,25 2*	1	0,02 5	0,28 8**	0,29 9**	0, 21 5	-0,159	- 0,02 8	0,17 2	0,209	0,01 4
Прий нят тяін ши х	0,0 07	0,17 4	0,02 5	1	0,20 8	0,17 7	- 0, 07 9	-0,142	- 0,02 9	0,07 5	0,036	- 0,01
Емоці йний комф орт	0,0 05	0,402 **	0,28 8**	0,20 8	1	0,33 2**	0, 12 3	-0,059	0,08 8	0,20 1	0,037	0,00 4
Інтер нал ь- ніс ть	- 0,1 34	0,292 **	0,29 9**	0,17 7	0,33 2**	1	0, 23 3*	- 0,256 *	0,19 1	- 0,00 1	-0,022	0,19 2
Прагне ннядомі нування	0,0 16	0,18 6	0,21 5	- 0,07 9	0,12 3	0,23 3*	1	-0,044	- 0,10 8	0,04 3	0,197	- 0,16 6
Ескапі зм	0,0 29	- 0,344 **	- 0,15 9	- 0,14 2	- 0,05 9	- 0,25 6*	- 0, 04 4	1	- 0,20 4	-0,07	0,143	- 0,08 2
Стра хвідторг нення	0,0 46	0,17 8	- 0,02 8	- 0,02 9	0,08 8	0,19 1	- 0, 10 8	-0,204	1	- 0,08 9	- 0,509* *	0,48 6**
Прагн енняп рийня	0,2 01	0,08 3	0,17 2	0,07 5	0,20 1	- 0,00	0, 04	-0,07	- 0,08	1	0,372* *	- 0,34

ття						1	3		9			0**
Домін уючеп рагне нняпр ийнят тя	0,1 58	0,00 8	0,20 9	0,03 6	0,03 7	- 0,02 2	0, 19 7	0,143	- 0,50 9**	0,37 2**	1	- 0,36 7**

**Порівняння описових статистик за результатами
експериментальної групи до та після проведення тренінгу**

Шкали	До проведення тренінгу					Після проведення тренінгу				
	Середнє знач., μ	Медіа- на, m_e	Мода, M_o	Мін. знач.	Макс. знач.	Середнє знач., μ	Медіа- на, m_e	Мода, M_o	Мін. знач.	Макс. знач.
Адаптація	48,7	47,5	49	42	61	50,4	50,5	47 ¹	43	63
Само- прийняття	59,35	61	58 ¹	33	77	58,3	59,5	62	38	74
Прийняття інших	53	54,5	62	30	66	53,5	53	51	39	65
Емоційний комфорт	50,15	50	49	35	61	51,75	51,5	59	38	64
Інтерналь- ність	64,7	64,5	63	52	73	63,65	63,5	62	55	72
Прагнення домінування	58,3	60	62	39	72	56,55	57	54 ¹	42	65
МУН загальнаш кала	12,65	13,5	14 ¹	6	16	13,4	13,5	13 ¹	8	18
Пізнавальні мотиви	2,71	2,7	2,67	1,07	3,8	2,62	2,7	2,13 ¹	1,33	3,93
Соціальні мотиви	1,85	1,74	1,13	1,13	3	1,97	1,93	1,2 ¹	1,2	3,07
Примітка.	¹ . Вказано найменше значення моди									

**Порівняння описових статистик за результатами контрольної групи
до та після формувального етапу дослідження**

Шкали	До формувального етапу дослідження					Після формувального етапу дослідження				
	Середнє знач., μ	Медіана, m_e	Мода, M_o	Мін. знач.	Макс. знач.	Середнє знач., μ	Медіана, m_e	Мода, M_o	Мін. знач.	Макс. знач.
Адаптація	48,6	48	48	41	66	48,65	47,5	50	40	65
Само-прийняття	58,85	60	49 ¹	45	71	58,3	60	51 ¹	45	70
Прийняття інших	55,2	57	57 ¹	41	66	55,55	57	57	42	69
Емоційний комфорт	48,4	46	46	37	68	49	48	43 ¹	40	61
Інтернальність	62,45	63,50	59	50	73	62,1	62	67	50	74
Прагнення домінування	57,55	60	63	43	63	56,45	57	48 ¹	47	68
МУН загальна шкала	12,9	13,50	16	6	17	13,1	14,5	12 ¹	6	17
Пізнавальні мотиви	2,45	2,74	2,8 ¹	0,87	3,53	2,47	2,55	1,47 ¹	0,93	5,33
Соціальні мотиви	2,17	2,20	1,27	1,13	3,4	2,23	2,34	1,13 ¹	0,93	3,67
Примітка.	¹ Вказано найменше значення моди									