

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І.МЕЧНИКОВА

На правах рукопису

**ТРИНЧУК ОЛЕНА БОРИСІВНА**

**УДК: 159.923-057.875:159.947.5:17.022.1 (043.5)**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ  
СФЕРИ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня кандидата  
психологічних наук

Науковий керівник:

**Чернявська Тетяна Павлівна,**

доктор психологічних наук, професор

Одеса - 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	.....	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1.</b>	<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ</b>	
	<b>ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ</b>	
	<b>СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>10</b>
1.1.	Особливості мотиваційної сфери особистості.....	10
1.2.	Проблема ціннісної сфери особистості в психологічній науці.....	25
1.3.	Теоретико-методологічні засади дослідження мотиваційно-ціннісної сфери особистості.....	43
1.4.	Особливості особистості та підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.....	62
	Висновки до першого розділу.....	73
<b>РОЗДІЛ 2.</b>	<b>ЕТАПИ І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
	<b>ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ</b>	
	<b>СФЕРИ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ</b>	
	<b>ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>76</b>
2.1.	Організація дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості.....	76
2.2.	Методи дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості психологів.....	79
	Висновки до другого розділу .....	88
<b>РОЗДІЛ 3.</b>	<b>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
	<b>ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ</b>	
	<b>МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У</b>	
	<b>МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	
	<b>ОСОБИСТОСТІ .....</b>	<b>89</b>
3.1.	Дослідження особливостей індивідуально-особистісної, мотиваційної та смисложиттєвої складових готовності студентів до майбутньої професійної діяльності на різних етапах навчання.....	89
3.1.1.	Перевірка вибірки на нормальність розподілу показників.....	89
3.1.2.	Однофакторний дисперсійний аналіз особливостей індивідуально-особистісної, мотиваційної та смисложиттєвої готовності студентів на різних етапах	

	3
навчання. ....	91
3.2. Дослідження аксіологічних особливостей студентів-економістів на різних етапах навчання.....	102
3.2.1. Перевірка нормальності розподілу показників. ....	102
3.2.2. Непараметричний однофакторний дисперсійний аналіз дослідження життєвих сфер майбутніх економістів.....	104
3.2.3. Класифікація майбутніх студентів-економістів за ставленням до ціннісних життєвих сфер.....	131
3.3. Аналіз міжкластерних розбіжностей за особливостями індивідно-особистісної, мотиваційної та смисложиттєвої сфер майбутніх економістів.....	136
3.4. Структурні взаємовідношення між індивідно-особистісними, мотиваційними, смисложиттєвими орієнтаціями в мотиваційній сфері особистості.....	149
3.5. Методичні рекомендації з проведення тренінгу розвитку мотиваційно-ціннісної сфери студентів-майбутніх економістів.....	157
Висновки до третього розділу.....	167
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>171</b>
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	<b>176</b>

## ВСТУП

**Актуальність.** Мотиваційно-ціннісна сфера є однією із визначальних у формуванні особистості. Особливого значення вона набуває у опануванні тієї чи іншої професії, оскільки успішне формування особистості і діяльності майбутніх фахівців базується на їх психологічній готовності, під якою в науці розуміється комплексне психологічне утворення як сплав функціональних, операціональних і особистісних компонентів. Нова якість освіти сьогодні - це її відповідність вимогам міжнародних стандартів якості, що задовольняє запити всіх споживачів освітніх послуг – особистості, суспільства, держави, виробництва. Психологічні аспекти спрямованості студентської молоді до майбутньої професійної діяльності характеризуються динамікою змін в мотиваційній сфері особистості, формування в неї професійно значимих установок, зміною ціннісно - смислової структури світосприйняття.

У вітчизняному науковому просторі широко представлена низка досліджень особистості сучасного студента як представника соціально-демографічної групи, окремих його рис та властивостей незалежно від фахової підготовки (В. Г. Кузнецов, А. К. Маркова, М. А. Паламарчук, С.Ф. Ступницька, А. А. Фурман, І. О. Цілінко та ін.); як майбутнього професіонала (Ж. П. Вірна, Є. В. Данковцева, Л. П. Журавльова, Е. Ф. Зеєр, Ю. П. Поварьонков, А. О. Реан, О. П. Саннікова та ін.); як об'єкта і суб'єкта навчальної діяльності (В. І. Журавльов, Н. В. Кузьміна, М. Г. Лаврова, Ю. П. Платонов); залежно від її фахової спрямованості: майбутнього психолога (І.В. Вачков, Ж.П. Вірна, Х.М. Дмитерко-Карабін, Н.М. Дідик, Т.А. Кадикова, М. Г. Лаврова, Н. І. Пов'якель, О. П. Саннікова, Т. Є. Тітова, А. А. Фурман, Н. В.Чепелева, О. В. Ямницький та ін.); педагога (Б.Т.Долинський, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, Ю. П. Платонов, О.Я.Сеньків-Ферцаді та ін.); правоохоронця (В. І. Дяченко, В. Є. Луньов, Л.М. Прудка, Н. В. Нежданова, Г. Х. Яворська та ін.).

Вивчення особистості майбутніх економістів у психологічній науці представлено поодинокими дослідженнями українських вчених, які не відображають усього різноманіття проблем та складнощів, які виникають у представників даного напрямку (Д.І. Дзінчук, Л.М. Жураковська, Є.А.Іванченко, В.О. Козаков, Е.О. Остапенко, Т.Б. Поясок, Н. М. Перевознюк, Т.П. Чернявська та ін.). Дослідження частково чи опосередковано торкаються проблеми їх мотиваційно-ціннісної сфери, що не дозволяє створити повне уявлення про внутрішню структуру або модель цього конструкту в контексті особливостей підготовки майбутніх економістів.

Розвиток мотиваційно-ціннісної сфери сьогодні є однією з актуальних проблем у дослідженні особистості (Ж. Годфруа, Л. Декерс, І. Ф. Кліменко, О. М. Леонт'єв, М. Ш. Магомед-Емінов, К. Мадсен, О. Д. Погребна, К. К. Платонов, М. В. Салітова, Н. Р. Саліхова, О. Я. Сеньків-Ферцаді, О.В.Сірій, С. О. Ставицька, М. Туган – Барановський, О. С. Штепа, D. Elizur, G. M. Becker, C. G. McClintock, G. Hofstede, Н. С. Triandis, С. McCusker, С. Н. Нуй та ін.). Аналіз досліджень засвідчує дискусійний характер цієї проблеми, зокрема, використання наукових парадигм, тотожних за змістом з поняттям мотив та ціннісні орієнтації, а подекуди й протилежних: укупність мотивів (К. К. Платонов); мотиваційний комплекс (К. Замфір), психічна регуляція конкретної діяльності (М.Ш. Магомед-Емінов); особистісний смисл (О. М. Леонт'єв), ставлення (В. М. М'ясищев), внутрішня позиція особистості (Л. І. Божович), смислові цінності (Б. С. Братусь) та ін.

Відповідно до важливості зазначених питань, недостатньої їх розробленості в теорії і практиці психологічної науки і було здійснено вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості».

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження входить до тематичного плану досліджень кафедри диференціальної і спеціальної психології «Психологія особистості на даному етапі розвитку науки» (№ державної реєстрації: 0109U000279), затверджена

вченою радою Одеського національного університету ім.І.І.Мечникова (протокол № 3 від 15 01. 2014 р.) та затверджена рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у напрямі педагогіки і психології АПН Україні (протокол 2 від 25 лютого 2016 р.).

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості (на прикладі майбутніх економістів).

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **задачі** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми мотиваційно-ціннісної сфери особистості та виявити основні підходи до їх вивчення в психологічній науці.

2. Виявити особливостей індивідуально-особистісної, мотиваційної та смисложиттєвої готовності студентів до майбутньої професійної діяльності на різних етапах становлення;

3. Емпірично дослідити аксіологічні складові ціннісної сфери особистості.

4. Розробити методичні рекомендації з проведення тренінгу мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів

**Об'єкт дослідження:** мотиваційно-ціннісна сфера особистості.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості.

**Методологічні засади** дослідження склали: принципи сучасної психології (відображення, детермінізм, активності, розвитку, єдності свідомості та діяльності, системного і цілісного підходу (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, М. О. Бернштейн, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, С. У. Гончаренко, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, та ін.), основні положення системно-структурного (Б.Г.Ананьєв, В. О. Ганзен, В. П. Кузьмін, Б. Ф. Ломов, В.М.Юрченко та ін.)

та діяльнісного підходів (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), інтегративної (К. Уїлберт, В. В. Козлов) та гуманістичної психології (Д. Б'юдженталь, Ф. Лерш, К. Роджерс, В. Франкл), аксіологічний та акмеологічний підходи (Б.Г. Ананьєв, Г. О. Балл, Є. І. Головаха, С. І. Гончаренко, М. М. Деркач, Н. М. Дідик, Б. Т. Долинський, В. Г. Зазикін, І. А. Зязюн, Г. М. Лялюк, Л. Є. Орбан-Лембрик та ін.).

**Методи дослідження.** Для забезпечення об'єктивності і системності дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості та з метою вирішення поставлених дослідницьких задач, у роботі використано низку методів, а саме: теоретичні – системно-структурний, аналізу наукових першоджерел; емпіричні – психодіагностичний метод; статистичні – методи обробки отриманих даних (кореляційний, кластерний, факторний аналіз).

До психодіагностичного комплексу увійшли такі методики: для діагностики показників мотиваційно-ціннісної сфери застосовувалися: опитувальник „Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах” О. Б. Фанталової; методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір (у модифікації А. О. Реана); «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва. Для діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості майбутніх економістів використовувалися: Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI); опитувальники «Спрямованість особистості» В. Смекала і М. Кучери; «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» М. П. Фетискіна, В. В. Козлова і Г. М. Мануйлова; «Потреба в досягненнях» та «Структура мотивації» Ю. М. Орлова.

Емпіричну вибірку склали 132 особи у віці 17-22 роки, студенти Одеського національного економічного університету.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що:

вперше:

- встановлено основні відмінності у психологічних складових мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів залежно від строку навчання;
- побудовано трикластерні моделі мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів залежно від строку навчання (соціальне визнання, брак батьківської підтримки та афіліативна поведінка – на початковій стадії навчання та орієнтація на саморозвиток, соціальна зрілість та орієнтація на інтенсивну діяльність – на завершальній);
- побудовано п'ятифакторну модель мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів (смісловиттєві орієнтації; емоційна дезадаптованість; самомотивованість; імпульсивність; соціально-гендерний стереотип);
- встановлено особливості аксіологічних складових ціннісної сфери майбутніх економістів;
- теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено основні внутрішні конфлікти майбутніх економістів.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що отримані результати сприяють розв'язанню завдань удосконалення професійної підготовки майбутніх економістів, ефективній організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах економічного профілю.

Отримані дані про особливості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів впроваджено у викладанні лекційних та практичних курсів для спеціалістів та магістрів за предметами: «Міждисциплінарний тренінг», «Ефективні технології пошуку роботи», «Вступ до фаху» в Одеському національному економічному університеті, акт від 6 червня 2016 р.; ТОВ «Міжнародна академія психосінергетики та альфології», акт впровадження від 18 квітня 2016 р. та ТОВ «Трал Транс Груп» акт впровадження від 26 травня 2016 р.

**Апробація роботи.** Основні положення і результати дослідження доповідалися, обговорювалися та були схвалені на: Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми та перспективи працевлаштування



випускників вищих освіти» (Донецьк, 2008; 2012 р.р.); Першій, Другій, Третій та Четвертій Міжнародних науково-практичних конференціях «Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації життєвого шляху» (м. Одеса, 2013–16 р.р.); на Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців (Одеса, ОДЕУ, 2010 р.); Всеукраїнських наукових конференціях молодих вчених «Психологія: реальність і перспектива» (м. Рівне, 2014, 2015 р.).

**Публікації.** Основний зміст і результати дослідження представлено у 8 наукових публікаціях: з них 5 опубліковано в спеціалізованих наукових журналах і збірниках наукових праць, затверджених МОН України як фахові 1 – в зарубіжному науковому виданні.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

#### 1.1. Особливості мотиваційної сфери особистості у психологічних теоріях

Останні десятиліття однієї з актуальних проблем психології стає вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості на різних етапах її професійного розвитку. У зв'язку з цим, потребує уточнення саме поняття «мотиваційно-ціннісна сфера особистості».

У психології під мотиваційною сферою особистості традиційно розуміють усю наявну у цієї людини сукупність мотиваційних утворень: диспозицій (мотивів), потреб і цілей, атитюдів, поведінкових патернів, інтересів та інших мотиваційних чинників [9; 28; 162; 183 тв. ін. ].

Сьогодні в науці мотивація як психічне явище трактується по — різному, як:

- сукупність чинників, що підтримують і спрямовують, тобто, визначають поведінку (К. Мадсен [284]);
- сукупність мотивів (К. К. Платонов [184]);
- спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість;
- процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов [144]),
- як процес дії мотиву і механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. О. Джидарьян [82]),
- як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. К. Вілюнас [71]).

За І. С. Ковальчук [116] ядром мотиваційної сфери особистості та, водночас, джерелом її активності, виступають потреби, оскільки мотиви

виступають внаслідок усвідомлення людиною своїх потреб, які, у свою чергу, зумовлюють індивідуальні особливості суб'єкта діяльності.

Мотивація обумовлена потребами і цілями особистості, рівнем домагань і ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми — знаннями, уміннями, здібностями, характером) і світоглядом, переконаннями і спрямованістю особистості, з урахуванням чого і відбувається ухвалення рішення, формування намагань; тобто, мотивація розглядається зі структурних позицій, як сукупність чинників або мотивів.

Л. Декерс [134], О. М. Леонтьєв [128] та ін. вважають, що процес мотивації розпочинається з актуалізації мотиву, тобто, розуміють мотив як предмет задоволення потреби, який наданий людині нібито готовим, його потрібно не формувати, а просто актуалізувати (викликати у свідомості людини його образ). На наш погляд, подібний підхід залишає незрозумілим питання, що ж надає спонукальну силу — ситуація або мотив, та яким чином виникає мотив, якщо він з'являється раніше, ніж мотивація.

За С. Л. Рубінштейном, мотивація повинна визначатися не тільки і не стільки фізіологічною реакцією, скільки психологічною, пов'язаною з усвідомленням стимулу і надання йому того чи іншого значення, після чого у людини з'являється бажання та усвідомлення необхідності реагувати на стимул певним чином, визначається мета і з'являється стимул для її досягнення [205]. Тобто, стимул викликає дію не прямо, а опосередковано, через мотив (стимул – спонукач мотиву), а спонукачем дії або вчинку стає внутрішнє усвідомлення спонукання, традиційно визначене в психології як мотив.

Мотив — це будь-яке внутрішнє, психологічне або фізіологічне за своєю природою джерело поведінки особистості, що відповідає за її активність і цілеспрямованість (Р. С. Немов [157]; упредметнені потреби (О. М. Леонтьєв [128]); спонуки, що призводять до здійснення вчинку (М. П. Якобсон [270]); те, на що спирається оцінка прийнятності поведінки з боку

суб'єкта (Д. М. Узнадзе [цит. за 180]); складне психічне утворення, яке виникає в результаті багатоетапного процесу розгортання мотивації (І. І. Вартова [62]).

На відміну від мотивування, мотив виступає реально діючим, дійсним джерелом поведінки, а мотивування — це пояснення поведінки, запропоноване людиною, яке може як співпадати, так і розходитися з її реальним мотивом. Збіг мотиву і мотивування спостерігається тоді, коли людина усвідомлює мотиви своєї поведінки та готова їх розкрити і відкрито визнати.

В науці виділяються наступні функції мотивів.

1) здійснення реального спонукання до діяльності, тобто її запуск, включення, енергетичне забезпечення;

2) надання спрямованості діяльності - недостатньо лише запустити діяльність, її необхідно вести, реалізовувати. Тобто, ця функція передбачає управління активними процесами, приведення їх до запланованого результату. Діяльність завжди спрямована на свій предмет, яким, за О. М. Леонтьєвим, і виступає мотив [128].

3) смислоутворення, завдяки якому поняття мотиву виходить на суб'єктивний, особистісний рівень. Суб'єктивний смисл народжується в діяльності, в стосунках мотиву і мети. Дана функція мотиву стає психологічно головною, оскільки без переконливого особистісного смислу, мотив як спонукач просто не спрацює, діяльності не буде як такої, хоча нереалізований мотив залишиться.

Не дивлячись на традиційну зацікавленість науковців проблемою мотивів і мотивації, у сучасній психології немає вичерпної і загальноприйнятої класифікації потреб і мотивів.

1. Мотиви розрізняють за видом тих потреб, яким вони відповідають, тому можливі, наприклад, мотиви вищі і нижчі, матеріальні і духовні. Названі градації досить умовні.

2. Мотиви розрізняють за формою відображення предмета потреби. Мотивом може бути, наприклад, безпосередній чуттєвий образ, образ пам'яті, уяви. Мотивом виступають самі різні психологічні утворення: моральне поняття або представлення, ідеал, ціннісна орієнтація. Це дозволяє психології мотивації вивчати непрості реалії власне людського буття, не спрощуючи їх, наприклад, до виключно матеріальних стимульно - реактивних конструкцій.

3. У міру узагальнення предмета потреби мотиви можуть бути широкими і вузькими, за часом існування і дії — короткочасними і довготривалими. Кожна реальна людська діяльність полімотивована, тобто підкоряється не одному мотиву, а декільком, усій їх ієрархічній системі. В результаті відбувається як би розщеплювання, розподіл функцій між декількома мотивами.

4. Нарешті, мотиви підрозділяють по мірі участі в них свідомості. Тому мотиви можуть бути усвідомленими і неусвідомленими, такими, що «розуміються» і реально дієвими.

Таким чином, термін «мотивація» є ширшим поняттям, аніж «мотив».

В дослідженні мотивів та мотивації особистості традиційно існують психоаналітичний, когнітивний та гуманістичний напрями.

Психоаналітичний напрям (А. Адлер, Г. Мюррей, З. Фрейд, К. Хорні та ін.).

З. Фрейд як засновник даного напрямку, підкреслював несвідомий, інстинктивний бік мотивації особистості, а А. Адлер розумів людську природу через соціальне ставлення до самого себе, рушійними силами поведінки вважав соціальні чинники: головна активність особистості спрямовується, переважно, на подолання відчуття неповноцінності та зміцнення почуття переваги, причому, помірно почуття неповноцінності стимулює особистість до самовдосконалення та позитивних змін [5].

К. Хорні також підкреслювала, що на розвиток особистості впливають не тільки уроджені інстинкти, але й соціальне оточення та суспільство, а

домінантами в структурі особистості виступають несвідомі почуття тривожності та занепокоєння (почуття «базальної тривоги») [244].

Відповідно до двох видів тривожності - фізіологічної (пов'язаної із задоволенням потреб у їжі і комфорті) та психологічної (пов'язаної із задоволенням потреб у схваленні, керуванні іншими, прагненні до влади та потреби в повній незалежності) К. Хорні виділила три типи міжособистісних стосунків – поступливий (прагнення до людей), агресивний (прагнення проти людей) та усунутий (прагнення від людей) [244]. На думку К. Хорні, провідна мотивація особистості характеризується саме через виділення даних типів, тобто, вона фактично виділила три провідні мотивації особистості та притаманні їм.

В даному напрямку, поєднуючи особливості взаємодії особистості і соціального оточення, проводив дослідження мотивації й Г. Мюррей: їм було виділено і описано 36 уроджених потреб особистості і визначено відповідні їм спонукальні умови та ситуації. Важливим методологічним підходом Г. Мюррея були погляди на суб'єкта як активного організму.

Д. МакКлелланд, продовжуючи основні Г. Мюррея, досліджував індивідуальні розходження і генезис мотивів [285]. Аналізуючи особливості розвитку мотивації протягом певної історичної епохи, він встановив зв'язок між змінами мотивів у економічних і політичних перетвореннях.

Головною особливістю психоаналітичного напрямку у дослідженні мотивації є незвичне дотримання майже усіма його представниками точки зору соціальної детермінованості особистості: рушійними силами поведінки людини, вважалися взаємодія і взаємовплив особистісних детермінант і чинників конкретних ситуацій. Важливо також підкреслити, що науковці, які працювали у психоаналітичному напрямі, розвивали свої наукові теорії з використанням експериментальних, а не клінічних методів, що суттєво розширювало можливості їхнього використання у споріднених галузях науки.

Д. Аткинсоном була створена "модель вибору ризику", побудована на дослідженнях мотивації досягнення і індивідуальних відмінностей цих

мотивів, яка пояснює різні параметри мотивованої поведінки, особливості розходження у виборі ступеня труднощі завдань, що впливають на рівень домагань і самооцінку індивіда за допомогою прояву емоцій і усвідомлення власної компетентності [276]. Крім того, ним були досліджені два стійких мотиви – прагнення до успіху та уникнення невдачі, які, у залежності від домінування, визначають силу мотивації досягнення: особистість, мотивована на уникнення невдачі, буде керуватися завищеними або заниженими вимогами, а особистість мотивована на успіх, буде більш реалістичною у процесі ухвалення рішення.

Когнітивний напрям у дослідженні мотивації полягає у визнанні розуму, свідомості в якості основного джерела мотивації (Б. Вайнер, Ф. Ірвін, К. Левін, Ф. Хайдер, Х. Хекхаузен). Саме у межах когнітивного напрямку уперше виникли передумови для постановки важливих соціально-психологічних проблем мотивації: міжособистісні відносини, групова динаміка, зміни настанов, соціальна перцепція тощо. Зміст когнітивних процесів розглядається як чинник, що створює вирішальний вплив на мотиваційні явища та на поведінку особистості. Провідні положення когнітивного підходу до вивчення мотивації були започатковані К. Левінім. Відповідно до його теорії поля, протікання дій регулюється сукупністю умов наявного у даний момент динамічного феноменального поля, яке охоплює чинники як зовнішньої (оточення), так і внутрішньої (суб'єкт) ситуації. Чинник оточення – це сили і цілеспрямована поведінка, а чинник особистісний – це енергія і напруга. Ці обидва чинники прагнуть до стану рівноваги між різними областями просторового розподілу напруги чи сил. К. Левін вважав, що поведінка людини визначається формуванням квазіпотреб, тобто мотивації, яка є актуальним процесом, який спрямовує і спонукає цілеспрямовану поведінку особистості. Відповідно, за К. Левінім, навколишній світ, у якому існують предмети з позитивною або негативною валентністю, тісно пов'язаний із квазіпотребами особистості та особливостями їхнього формування.

Ще одним представником когнітивного напрямку у дослідженні мотивації особистості є Ф. Хайдер [242]. Основу його теорії когнітивного структурного балансу складає принцип гештальта як один із основних постулатів гештальтпсихології: відносини між індивідами представляють урівноважені або неурівноважені конфігурації. Якщо конфігурація неурівноважена - когнітивні структури прагнуть до стійкості, рівноваги.

Л. Фестінгером була заснована теорія когнітивного дисонансу, при якій вчений виходив з теорії поля і теорії когнітивного балансу Ф. Хайдера. Основним мотивуючим чинником аналізується когнітивна структура особистості. Основним принципом Л. Фестінгер вважав прагнення до гармонії, узгодженості когнітивних репрезентацій зовнішнього світу та особистості. Когнітивний дисонанс виникає лише у тому випадку, коли дві мотивації не можуть бути узгоджені одна з однією, що породжує мотивацію знищення дисонансу, яка виникла через зміну поведінки особистості, пошук нею нової інформації, зміну переконань, інколи через зміну її самооцінки. І Л. Фестінгер і Ф. Хайдер розглядали мотив у першу чергу як когнітивне утворення, а мотивацію – як когнітивний процес, що полягає у певних "уявленнях людини", але вплив соціального чинника на формування мотивації особистості вони не розглядали.

Ф. Ірвін, спираючись тільки на опис зовнішньої поведінки, створив психологічну систему понять щодо когнітивних конструктів, основу якої склали три компоненти: ситуація – дія – результат. Якщо відомі очікування "дія – результат", то з'являється перевага. Використовуваний Ф. Ірвіном термін "перевага" був синонімічним до "мотивації", а деякий змістовний клас переважних результатів – поняттю "мотив" [цит. за 294].

Б. Вайнер увів теорію каузальної атрибуції в контекст дослідження мотивації досягнення, створив атрибутивну модель мотивації досягнення. Ним було встановлено та емпірично доведено, що пізнавальні процеси, які забезпечують причинне пояснення успіху або невдачі, є важливими компонентами мотиваційних явищ. Між каузальною інтерпретацією успіху й



неуспіху та спрямованістю мотиву, на думку Б. Вайнера, існує тісний зв'язок. Крім того, ним досліджувався вплив мотивів на пояснення причин успіхів – невдач і залежності можливих наслідків результату дії від пояснення.

Розширена модель мотивації досягнення Х. Хекхаузена трактувала мотивацію як взаємовплив індивідуальних диспозицій особистості й особливостей актуальної ситуації, а основним критерієм оцінювання даної парадигми виступала результативність діяльності [243]. Когнітивна модель мотивації Х. Хекхаузена, це – модель оцінювання різних альтернатив за параметром очікуваної цінності результатів і його наслідків. Мотивація розглядається Х. Хекхаузенем як раціональний процес, у якому особистість обмірковує і порівнює різні типи виходу з ситуацій та обирає найбільш оптимальний. Крім того, мотивація багато у чому пояснює цілеспрямованість дії.

Отже, когнітивні теорії мотивації розвивали ідеї каузальної атрибуції, умови успішної діяльності через дослідження причин, які пояснюють успіх або неуспіх: причинну роль долі чи власних здібностей.

Представники гуманістичного напрямку в дослідженні мотивації (Р. Кеттел, А. Маслоу, Г. Олпорт) дотримувалися думки, що людина від природи здатна до самовдосконалення. Так, Г. Олпорт вважав, що індивідуальні особливості особистості багато у чому ґрунтуються на природі мотивації [166]. Науковий підхід до мотивації за Г. Олпортом, має відповідати наступним вимогам: погодженість мотивів у часі, існування різних видів мотивів, існування у мотивації перспективних цілей людини, уявлень і намірів, реальна унікальність мотивів [166]. Мотиваційна теорія Г. Олпорта ґрунтується на цих чотирьох критеріях і складає концепцію функціональної автономії, яка наголошує, що мотиви зрілої особистості не визначаються минулими мотивами. Особистість характеризується такими рисами як: цілеспрямованість, орієнтованість на майбутнє і постійне самовдосконалення. Крім того, протягом життя особистість, яка є відкритою системою, та її

мотивація можуть змінюватися. Не дивлячись на різноманітність мотивації, провідною виступає потреба в постійному розвитку й самовдосконаленні.

Р. Кеттелом як представником гуманістичного розвитку була запропонована складна і досить громіздка теорія мотивації: окрім виділення основних шістнадцяти рис особистості ним були обґрунтовані особистісні змінні, які мають мотиваційний характер. Це – настанови (аттїтуди), емоційні оцінки і потяги (ергі).

У мотиваційній теорії А. Маслоу постулювалася ієрархічна структура системи людських потреб, а основною його теорії є принцип відносного пріоритету актуалізації мотивів: перш ніж активуються і почнуть визначати поведінку потреби. Пізніше ним була сформульована теорія метамотивації, в якій було виділено дві глобальні категорії мотивів особистості: дефіцитні мотиви, що містять у собі фізіологічні нестатки і потребу у безпеці, і мотиви зростання, які пов'язані з прагненням актуалізувати свій особистісний потенціал. За А. Маслоу, люди, життя яких кероване вищими мотивами, стають "метамотивованими" та самоактуалізуються [286].

Отже, гуманістичний напрям у дослідженні мотивації традиційно був спрямований на проблеми класифікації мотивів і цілеспрямованої активності особистості, орієнтований на особистісні детермінанти мотивації, а не на динаміку усього мотиваційного процесу.

Крім того, у межах означених вище наукових напрямів, різноманітні теорії мотивації умовно можна розподілити на дві категорії:

1) змістовні теорії, які базуються на потребах і пов'язаних з ними чинниках, що визначають поведінку людини (теорія потреб М. Туган – Барановського, ієрархія потреб А. Маслоу, теорія потреб Д. С. МакКлелланда, двофакторна теорія Ф. Герцберга);

2) процесуальні, які аналізують те, як людина розподіляє зусилля для досягнення різних цілей та як обирає конкретний спосіб поведінки (теорія очікування В. Врума [цит. за 70], теорія справедливості, комплексна процесійна теорія Портера і Лоулера).

1. Змістовні теорії мотивації (теорія потреб М. Туган – Барановського [цит. за 70], ієрархія потреб Маслоу [286], теорія потреб Д. С. МакКлелланда [285], двофакторна теорія Ф. Герцберга [70]). В основі даних концепцій мотивації знаходяться потреби людини, тобто відчуття нестачі чогось, без чого вона відчуває стан дискомфорту, внутрішньої та зовнішньої нерівноваги, який хоче подолати. Потреби можуть бути первинними (природного походження) та набутими (соціальними).

У теорії потреб М. Туган-Барановського виділено 5 груп потреб:

- фізіологічні (у їжі, воді, повітрі, сні тощо);
- статеві (у сексі, намаганні сподобатися представнику протилежної статі);
- симптоматичні інстинкти і потреби (інстинкти самозбереження, продовження роду);
- альтруїстичні (у безкорисливій турботі про інших);
- практичні (у житлі, авто, грошах тощо).

Але основний акцент М. Туган-Барановським було зроблено на потребі вищих рівнів [цит. за 70]. Вчений вважав, що людям властиві три головні потреби: влади, успіху і причетності. Потреба влади виражається як бажання впливати на інших людей. За ієрархією потреб Туган-Барановського, люди з потребою влади – це не обов'язково кар'єристи, що рвуться до влади в негативному значенні цих слів. Аналізуючи різні можливі способи задоволення потреби влади, М. Туган-Барановський відмічає, що людей, у яких найвищою є потреба влади та до вияву свого впливу і відсутня схильність до авантюризму або тиранії, треба завчасно готувати до заняття вищих керівних посад [цит. за 70]. Особистий вплив може бути основою керівництва тільки в малих групах, якщо ж людина хоче стати лідером великого колективу, вона повинна використовувати тонкіші і набагато більш соціалізовані форми для вияву свого впливу. Потреба успіху також знаходиться посередині між потребою в повазі і потребою в самовираженні. Ця потреба задовольняється не проголошенням успіху, що лише підтверджує статус людини, а процесом доведення роботи до успішного завершення.

Д. С. МакКлелланд, здійснивши якісний, змістовний аналіз мотивації особистості, досліджував мотивацію досягнення та такі мотиви як надія на успіх і уникнення невдачі. Аналізуючи умови формування мотивації досягнення, він об'єднав основні формувальні впливи в такі групи: формування "синдрому досягнення"; самоаналізу; обґрунтування оптимальної тактики цілей у конкретній діяльності і у житті в цілому; міжособистісної підтримки. Мотивація досягнення, за Д. С. МакКлелландом, є провідною та виражається в постановці більш високих цілей і досягненні успіху [285]. Для мотивації суб'єктів із високою потребою досягнення необхідно використовувати постійний зворотний зв'язок, ставити напружені складні завдання, допомагати реально оцінювати свої якості, оскільки самооцінка таких осіб надто висока.

Ф. Герцбергом було запропоновано дві «шкали», на одній з яких зміну стану потреби можна побачити від задоволення до повної відсутності задоволення, а на іншій - від незадоволення до повної відсутності незадоволення. Ф. Герцберг сформулював двохфакторну теорію потреб, згідно якої потенційні винагороди складаються з двох категорій: гігієнічних чинників і мотиваторів, які мають істотно різні поняття для потреб особистості.

1. Гігієнічні чинники (чинники "здоров'я"): рівень заробітної платні, умови на робочому місці, робочий розпорядок, рівень безпосереднього контролю за роботою, міжособистісні відносини в колективі. Дані чинники пов'язані із зовнішнім середовищем, в якому здійснюється професійна діяльність, а їх відсутність чи недостатнє виявлення можуть підсилювати у людини почуття невдоволеності роботою. Наявність гігієнічних чинників чи їх повне виявлення зменшують почуття невдоволеності робочим місцем, але не мотивують працівників до ефективної діяльності.

2. Мотивуючі чинники пов'язані із характером і змістом роботи, викликають почуття задоволення працею, мотивують до ефективної діяльності. До них належать: досягнення цілей, можливість успіху і визнання,

цікава робота, високий рівень самостійності та відповідальності, професійні — посадове зростання, можливості самореалізації.

Ф. Герцберг наголошував, що присутність мотивуючих чинників має значний стимулюючий вплив на результати, але при задоволенні відповідних потреб цей вплив зникає; а відсутність задоволення цих потреб демотивуючим моментом не стає. Відсутність «гігієнічних» чинників або їх недостатній розвиток викликає незадоволення роботою, знижує стимули до активної діяльності, а присутність створює передумови для мотивації.

Одним із найбільш несподіваних висновків, отриманих Ф. Герцбергом, став той факт, що гроші (заробітна платня) однозначно були віднесені ним до розряду гігієнічних чинників, а не мотиваторів [цит. за 70].

Значення теорії Ф. Герцберга полягає в тому, що він фокусує увагу на важливості мотиваційних чинників, яким не завжди надають належної уваги, намагаючись мотивувати суб'єктів у професійній сфері.

2. Процесуальні теорії мотивації (теорія очікування В. Врума, теорія справедливості Дж. С. Адамса, комплексна прецесійна теорія Л. Портера і Е. Лоулера).

Дані теорії стверджують, що поведінка людини визначається не тільки її потребами, вона є функцією її сприйняття і очікувань, пов'язаних з конкретною ситуацією.

Мотиваційна теорія очікування, запропонована В. Врумом, стверджує, що люди розглядають три основних питання перед тим, як прикладають необхідні зусилля для виконання завдання на певному рівні []. Основними компонентами теорії очікування є зусилля - виконання, очікування - виконання, виконання - результат.

Стимулюючий ефект, за В. Врумом, створюють не самі потреби індивідів, а мисленневий процес, завдяки якому здійснюється оцінка реальності досягнення поставлених цілей та отримання винагороди за це, тобто, зусилля, які робляться людиною, знаходяться у безпосередній залежності від усвідомлення, чого дійсно можна досягти [цит. за 70]. В. Врум

ввів поняття валентності — передбачуваної міра відносного задоволення (чи незадоволення) внаслідок отримання винагороди, або, іншими словами, наскільки винагорода відповідає очікуванням винагороджуваного. За В. Врумом, валентність - це міра цінності або пріоритетності, яка вимірюється від високо позитивної (1.00) до строго негативної (- 1.00). На основі загальних теоретичних передумов В. Врумом була побудована модель теорії очікування: мотивація людини спрямована на комбінацію очікувань, цінної і валентної винагороди, яка забезпечить найкраще задоволення потреб.

В. Врум визначав мотивацію як поєднання наступних змінних:

- очікування того, що зусилля дадуть бажані результати;
- очікування того, що за досягнутими результатами прямує винагорода;
- валентність (очікувана цінність винагороди).

Чим вище значення кожної зі змінних, тим вище мотивація особистості, а у разі відсутності однієї зі змінних мотивація дорівнює нулю.

Згідно з теорією справедливості (неупередженості) Дж. С. Адамса, основний мотиваційний ґрунтується на двох головних складових: сприйняття упередженості створює в людей напругу, напруга мотивує людей для того, щоб це зменшити, люди суб'єктивно визначають відношення отриманої винагороди до витрачених зусиль і потім співвідносять її з винагородою інших людей, що виконують аналогічну роботу. Теорія Дж. С. Адамса базується на твердженні, що при визначенні фокусу своєї цілеспрямованої поведінки працівники враховують дві фундаментальні оцінки:

1. Що особистість дає організації - основні зусилля, досвід, освіта, навички і підготовка фахівця.

2. Яку винагороду особистість отримає, особливо у порівнянні з винагородою інших людей, що виконують таку ж роботу: заробітна платня, додаткові пільги, премії, умови роботи і показники статусу.

Якщо внесок особистості перевищує винагороду, людина відчуває незадоволеність, злість і вважає, що з нею поступили несправедливо, якщо винагорода перевищує внесок людини в досягнення цілей організації,

переживає почуття провини, оскільки вважає, що «обманює». Традиційно вважається, що кожне з цих двох негативних відчуттів впливає на мотивацію і примушує людину діяти так, щоб відновити почуття справедливості: вона або починає працювати менш старанно, або докладає більше зусиль, щоб здолати відчуття провини [298]. Зрештою, суб'єкти можуть просто змінити свої погляди на порівняльну цінність внесків і винагород або шляхом свідомої переоцінки своїх первинних запитів, або за допомогою такого розумового захисного механізму, як раціоналізація.

Комплексна процесуальна теорія мотивації Л. Портера - Е. Лоулера побудована на основних елементах та ідеях змістовних теорій А. Маслоу, Ф. Герцберга і Д. С. МакКлеланда та процесуальної теорії В. Врума.

Л. Портер і Е. Лоулер розробили модель, в яку було включено п'ять змінних величин: витрачені зусилля; сприйняття; отримані результати; винагорода; рівень задоволеності [70]. Основний зміст моделі Л. Портера і Е. Лоулера полягає в наступному: щоб досягти певних результатів і отримати гідну винагороду, людина витрачає зусилля, залежні від її здібностей, досвіду і кваліфікації, причому, розмір зусиль визначається цінністю винагороди. На результати суттєво впливає усвідомлення людиною своєї ролі в процесі праці. Винагороди, за Л. Портером і Е. Лоулером, можуть бути внутрішніми (почуття задоволення про виконаної роботи, почуття компетентності і самоствердження) і зовнішніми (підвищення оплати праці, премія, вдячність керівника, просування по службі). Сприйняття винагороди визначає рівень задоволеності, який, у свою чергу, впливатиме на поведінку людини в майбутньому. На основі аналізу запропонованої моделі Л. Портер і Е. Лоулер зробили важливий внесок у розуміння мотивації, зробили висновок про те, що саме результативна праця веде до задоволення (на відміну від інших теорій, які вважали, що задоволені працівники дають кращі результати).

У сучасній системі психологічного знання про природу та походження мотивів і мотивації особливе місце займає вивчення мотиваційної сфери як проблемного чинника поведінки особистості (О. Г. Асмолов [25],

А. І. Алексєєва [9], І. Борис [47], В. Г. Леонтєєв [129], Р. С. Немов [157], П. М. Якобсон [270] та ін.). Поведінка і діяльність особистості багато у чому визначаються та регулюються ієрархізованою системою мотивів (І. Борис [47], Р. С. Немов [157], О. Я. Сеньків-Ферцаді [213] та ін.) та містять дві основні взаємопов'язані сторони: спонукальну (забезпечує активізацію і спрямування поведінки) та регуляційну (відповідає за структуру поведінки у конкретній ситуації). Стимуляція або спонукання поведінки особистості також пов'язані із мотивацією, яка змістовно вбирає в себе уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення та про зовнішні чинники, які змушують її поводитися належним чином, управління діяльністю в процесі її існування (Р. С. Немов [157, с.462]). На думку В. Г. Леонтєєва, мотив поєднує в собі не тільки спонукальну та регуляційну, але й селективну функції, які разом забезпечують вищий рівень саморегуляції особистості, який характеризується системністю та цілісністю організації активності людини [129], а О. Г. Асмолов довів, що вивчення мотивів без діяльності неможливе, це суперечить самій природі мотивації, мотив він розглядав як спонукальний та визначальний вибір спрямування на предмет, завдяки чому здійснюється діяльність особистості [25]. Взагалі, розвиток мотивів відбувається через зміну і розширення кола діяльностей.

О. Я. Сеньків-Ферцаді наголошувала на особливій ролі спрямованості, яка визначає характер вияву активності особистості, основним джерелом якої є властиві їй мотиви [213]. Дотримуючись тези С. Л. Рубінштейна, що мотив – це більш-менш адекватно усвідомлена спонука, вчена підкреслювала, що мотиви складають систему чинників, яка спонукає особистість до певних видів діяльності, та містить інтереси, бажання, захоплення, установки, прагнення (все те, що визначає ставлення суб'єкта до певної діяльності).

В контексті нашого дослідження ми дотримуємося традиційного підходу до розуміння мотиву як внутрішньої спонуки до певного виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язаної із задоволенням певної потреби, причому основними мотивами можуть виступати ідеали,



інтереси, переконання, цінності особистості (А. О. Реан [200]). Вважаємо, що подібна цілісна система мотиваційних проявів особистості сприяє розвитку професійної спрямованості особистості, що є важливим для розкриття досліджуваної нами проблеми.

Зазначимо, що в даному дослідженні найбільш важливим є не стільки кількісна характеристика мотиваційної сфери майбутніх економістів (слабка/сильна мотивація), скільки якісна.

Таким чином, в сучасній науці мотив розглядається як будь-яке внутрішнє, психологічне або фізіологічне за своєю природою джерело поведінки особистості, що відповідає за її активність і цілеспрямованість, упредметнені потреби, спонуки, що призводять до здійснення вчинку, те, на що спирається оцінка прийнятності поведінки з боку суб'єкта, складне психічне утворення, яке виникає в результаті багатоетапного процесу розгортання мотивації, як проблемний чинник поведінки особистості. Мотив виступає реально діючим джерелом поведінки, а мотивування — поясненням поведінки. Збіг мотиву і мотивування спостерігається тоді, коли суб'єкт усвідомлює мотиви своєї поведінки та готов їх розкрити і відкрито визнати. У сучасній психології немає загальноприйнятої класифікації мотивів: їх розрізняють за видом потреб, яким вони відповідають; за формою відображення предмета потреби; за мірою участі в них свідомості; мотивом виступають різні психологічні утворення: моральне поняття або представлення, ідеал, ціннісна орієнтація.

В дослідженні мотивів та мотивації особистості існують психоаналітичний, когнітивний та гуманістичний напрями.

## **1.2. Проблема ціннісної сфери особистості в психологічній науці**

У вітчизняній і зарубіжній психології дослідження, які спрямовані на вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості, проводяться давно, але не втрачають актуальності і сьогодні.

Деякі зарубіжні автори вважають, що: цінності особистості відображають валентність об'єктів (D. T. Campbell [278]), вказують на корисність або значимість наслідків діяльності (G.M. Becker, C.G. McClintock [277], D. Elizur [280]), визначаються як абстрактні оцінні стандарти або переконання, які визначають бажані цілі та шляхи їх досягнення (N. T. Feather [297], J. Olson, M. Zanna [289]), відносяться до системи персонального значення, яке містить цілі життя та формування ідентичності (P. K. Oles, H. J. M. Hermans [290]), відображають філософські аспекти образу життя людей С. W. Morris [287] та ін.

Аналіз зарубіжних наукових джерел дозволив нам виділити наступні підходи у вивченні ціннісних орієнтацій особистості: структурно-енергетичний, структурно-змістовний, енергетично-змістовний (діалектичний). Коротко охарактеризуємо кожний з них.

Структурно-енергетичний підхід (М. Рокіч, R. Inglehart, W. E. Baker).

М. Рокіч вважав, що основним мотиваційним процесом, який призводить до зміни цінностей або їх стабільності, є почуття незадоволеності або задоволеності собою [292]. Зміна цінності, за М. Рокічем, відбувається, коли усвідомлення невідповідності між двома цінностями провокує у людини почуття незадоволеності собою як моральної і компетентної особистості. Когнітивна реорганізація відбувається для зменшення або усунення цього почуття і збереження почуття власної гідності. І, навпаки, стабільність цінності є результатом переживання задоволеності собою і підтвердження когнітивної узгодженості системи віри людиною. Отже, на думку М. Рокіча, поки структура системи цінностей представляється як наслідок ранжування ціннісних об'єктів, її зміна розглядається як прагнення до когнітивного балансу [292].

Найбільш важливим питанням, на яке М. Рокіч намагався відповісти - це питання про те, як змінюється ціннісна система, причому традиційні цінності розглядаються ним як найбільш стабільна психічних структура. Вчений наполягав, що основні індивідуальні цінності в процесі соціалізації

формується ще у дитинстві (підлітковому віці) і майже не змінюються у зрілому віці. Тобто, найбільш важливим питанням для нього виступало виявлення того, як, незважаючи на свою відносну стабільність, змінюються цінності і відповідні їм установки і соціальна поведінка. М. Рокіч наголошував, що для цього необхідно, щоб людина усвідомила об'єктивно існуючі протиріччя між окремими цінностями, тобто, для зміни в ієрархічних позиціях цих цінностей помістила себе у стан самоконфронтації.

На відміну від М. Рокіча, R. Inglehart і W. E. Baker не аналізували механізми змін у ціннісній системі особистості, а відстежували економічний і технологічний розвиток суспільства, процеси модернізації та демократизації за допомогою двох біполярних вимірів культури – виживання проти самовираження та традиційний авторитет проти секулярно-раціонального [277].

На основі порівняльного аналізу даних національних і репрезентативних досліджень R. Inglehart і W. E. Baker виявили, що в глобальному аспекті культурні зміни відбуваються у напрямку збільшення важливості цінності раціональності, толерантності, довіри і участі громадян в процесі прийняття рішень в політичному та економічному житті [277]. Одночасно з цим, в багатьох економічно розвинених країнах зберігається відносна важливість деяких традиційних цінностей, наприклад, релігійних, а у посткомуністичних країнах, навіть, відбувається зростання релігійних і духовних вірувань.

Структурно-змістовний підхід (G. Hofstede, H. C. Triandis, C. McCusker, C. H. Hui)

У наукових поглядах G. Hofstede цінності становлять особливий інтерес, тому що їх можна розглядати як ядро культури [298]. У результаті міжкультурних порівнянь цінностей і культурних практик він встановив п'ять основних континуумних вимірів національної культури:

- 1) дистанційованість від влади;
- 2) індивідуалізм - колективізм;

- 3) мужність - жіночність;
- 4) уникнення невизначеності;
- 5) довгострокова - короткострокова орієнтація [298].

Вчений визначає цінності як загальну тенденцію віддавати перевагу певному стану справ, аніж іншому. За G. Hofstede цінності формуються до 10 років і важко змінюються, тому що більшість з них функціонують підсвідомо як безумовні рефлексії; вони взаємопов'язані, мають певну інтенсивність і формують системи або ієрархії цінностей. G. Hofstede поділяє цінності на три типи: відносно інших людей, відносно об'єктів і явищ та цінності відносно внутрішнього Я і Бога [298].

Новий напрям в дослідженнях ціннісної сфери особистості був заданий Н. С. Triandis, який ввів поняття «культурних синдромів», що інтерпретуються як вимірювання культурного розмаїття [296]. Культурний синдром визначається як модель загальних установок, переконань, норм, соціальних ролей, самооцінки і цінностей організованих біля однієї теми, яка може бути ідентифікована людьми, що говорять на одній мові і живуть в одному і тому ж історичному періоді і географічному регіоні [].

S. H. Schwartz та W. Bilsky запропонували два основних аспекти цінностей: 1) їх мотиваційний контент, на основі якого створюється типологія цінностей і 2) структурні зв'язки між різними типами цінностей [293].

Визначення цінностей, запропоноване S. H. Schwartz є близьким до традиційного: це бажані транситуаційні цілі, значущість яких змінюється і які функціонують в якості керівних принципів в життя людей або групи. Кожна цінність має деякі мотиваційні тенденції або цілі

Основним теоретичним припущенням S. H. Schwartz та W. Bilsky є те, що цінності є когнітивними репрезентаціями трьох універсальних людських потреб: потреби індивідів як біологічних організмів, потреби у координації соціальної взаємодії і потреби збереження і благополуччя соціальних груп. Важливо, що саме через соціалізацію та когнітивний розвиток люди вчаться

представляти ці потреби як свідомі цілі і цінності, надавати їм різну ступінь важливості.

Результати досліджень S. H. Schwartz та W. Bilsky показали, що зміст і структура ціннісної системи відносно незалежні від культурних впливів і на індивідуальному рівні містять у собі 10 основних ціннісних категорій, кожна з яких об'єднує цінності однієї і тієї ж мотивованої мети:

- безпеку - цінності спрямовані на забезпечення безпеки і стабільності у суспільстві і в самій особистості;
- конформність - стримування дій-наслідків і спонукань, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням;
- традиція - повага і відповідальність за культурні та релігійні звичаї та ідеї;
- доброта- збереження і підвищення добробуту близьких людей;
- універсалізм - розуміння терпимості і захисту благополуччя всіх людей і природи;
- самостійність - самостійність думки і дії;
- стимуляція - хвилювання і новизна;
- гедонізм - насолода або чуттєве задоволення;
- досягнення - особистий успіх відповідно до соціальних стандартів;
- влада - соціальний статус домінування над людьми і ресурсами [293].

S. H. Schwartz вважав, що індивідуальний і культурний рівні в аналізі цінності концептуально пов'язані між собою. По-перше, тому що ціннісні пріоритети соціальних інститутів необхідно враховувати в природній психологічній динаміці цінностей на індивідуальному рівні, яка відображає основні потреби людей; по-друге соціалізація призводить до інтерналізації цінностей суспільства; по-третє, існуючі ціннісні пріоритети на культурному рівні підтримуються соціально, що формує індивідуальний досвід сумісності або конфлікту між певними цінностями. Всі ці міркування S. H. Schwartz врахував при розробці методу вимірювання як індивідуальних, так і

культурних цінностей. Він передбачав, що організація цінностей на обох рівнях в певному сенсі буде перекриватися, але не буде збігатися.

Енергетично-змістовний (діалектичний) підхід (К. Байчинська [275]).

Конкретизацію поняття ціннісної системи як діалектичної структури і можливостей для синтезу основних теоретичних припущень структурно-енергетичного і структурно-змістовного підходу було здійснено за допомогою горизонтально-вертикальної моделі болгарського психолога К. Байчинської [275]. Вона визначає цінності як проектування якості самої життєдіяльності та якості її суб'єкта. На думку К. Байчинської, структура системи цінностей містить в собі кілька вертикальних рівнів, які відрізняються з точки зору їх важливості. Одночасно кожен рівень складається з низки цінностей, які мають таку ж інтенсивність та диференціюють систему цінностей по горизонталі.

Відповідно до підходу К. Байчинської, структура ціннісної системи має відносно стійкий характер, але в екстремальних ситуаціях може піддаватися різним змінам:

- 1) зміна позицій цінностей в ієрархії цінностей (деякі цінності збільшують, а інші - зменшують свою значимість);
- 2) регресивні або прогресивні зміни - спрощення або когнітивне ускладнення структури ціннісної системи;
- 3) збільшення інтенсивності найважливіших цінностей або їх «ствердження»;
- 4) поява нових протилежних досі функціонуючим цінностям [275].

Нові можливості для аналізу енергетичних і змістовних відносин між цінностями надає запропонована К. Байчинською планетарна модель, яка являє собою певну модифікацію горизонтально-вертикальної моделі. Основними теоретичними передумовами планетарної моделі щодо енергетичних взаємовідносин між цінностями є наступні твердження:

- 1) найбільшу значимість мають ідеологеми, тобто, цінності, які складають ідеологічне Я або ядро ціннісної системи; інтенсивність цінності

зменшується у напрямку від центру до периферійних шарів системи цінностей;

2) зниження вертикального рангу цінностей супроводжується виділенням психічної енергії а підвищення - поглинанням;

3) ідеологеми менш чутливі до змін інтенсивності, ніж периферійні цінності

Отже, представлені у зарубіжній психології три підходи (структурно-енергетичний, структурно-змістовний і енергетично-змістовний) показують різноманітність структурних моделей ціннісної системи. Кожен з цих підходів має своє місце в залежності від акценту у психологічному аналізі проблеми цінностей - енергетично-динамічного, структурно-семантичного або діалектичного.

Зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, значно впливають і на формування ціннісної сфери особистості, що дозволяє розглядати її через категорію індивідуального життєвого шляху (К. О. Абульханова-Славська [3], В. Г. Алексєєва [8], Г. О. Балл [31], Є. І. Головаха [76], Т. М. Титаренко [227], Ю. С. Чаплінська [250], В. Е. Чудновський [252] та ін.). Так, Т. М. Титаренко в контексті комплексного дослідження особистості вводить поняття «життєві домагання», без яких ніякий життєвий світ не будується, не вдосконалюється, причому важливою структурою, як підкреслює Т.М.Титаренко, є інтенціональність, яка сприяє поступовому усвідомленню набутого досвіду та адекватному уявленню свого майбутнього [227]. У вивченні життєвого шляху особистості Н. О. Логінова виділяє два аспекти, які відповідають двом головним напрямкам біографічних досліджень в психології: а) віковий, розкриття загальних особливостей особистості на різних вікових ступенях та б) індивідуально-психологічний, дослідження своєрідності психологічного розвитку конкретної, одиничної особистості. Для поглибленого розуміння ціннісно-сислової сфери особистості через феномен життєвого шляху особистості Н.О. Логінова вводить поняття «образ життя» як комплекс взаємодіючих обставин (макросередовище та його

структурні характеристики, економічний та політичний стан у країні, специфіку професійної діяльності, культурний клімат у суспільстві, сім'ї тощо). Дане поняття зробило поштовх для розвитку низки напрямів ціннісно-сислової сфери особистості у зв'язку із її образом життя (Г. М. Андрєєва [16], С. Я. Коваль [115], Л. В. Романюк [203], Ю. С. Чаплінська [250]).

Так, Л. В. Романюк окреслила місце ціннісних орієнтацій у структурі особистості протягом її зростання і становлення [203]. На думку автора, поряд із позитивними можуть існувати і негативні цінності, цінності-вади, але, якщо основним призначенням цінності є спрямованість на розвиток особистості та соціальний прогрес, вона не може бути негативною за своїм призначенням (тобто, ціннісні орієнтації є позитивним утворенням). На відміну від них, особистісні орієнтації можуть бути і позитивними, і негативними, оскільки включають у себе спрямованість як на цінності, так і на вади, які виправдовуються громадською думкою або об'єктивною реальністю. Отже співвідношення ціннісних і особистісних орієнтацій – своєрідна межа особистісного і соціального призначення людини, психологічного і етичного [203].

У роботі Ю. С. Чаплінської дослідження системи життєвих цінностей заломлюється через образ сім'ї: автором доведено, що в кожній площині образу сім'ї функціонують специфічні життєві цінності (в особистісній площині – цінності, пов'язані з творчим самовираженням та сім'єю як середовищем саморозвитку; у площині пари – цінності духовного задоволення, креативності та збереження власної індивідуальності; у площині нуклеарної сім'ї – цінності навчання та професії; у площині родини – цінності національної належності, громадської та фізичної активності, а у площині роду – цінності статусної позиції і матеріального достатку) [250]. Г. М. Андрєєва [16] та С. Я. Коваль [115] розглядають ціннісно-сислову сферу через особливості особистості та образ життя державних службовців: автори наголошують на особливому соціально-психологічному статусі держслужбовців, оскільки їхні психологічні новоутворення щільно пов'язані



із соціальними змінами, які відбуваються у суспільстві та визначають усю динаміку процесу соціалізації. За Г. М. Андреевою, образ життя державних службовців вимагає одночасного прояву двох іноді протилежних соціально-психологічних особливостей: соціальної лабільності, адаптивності особистості до постійно змінюваних соціальних обставин, та внутрішнього стрижню, особистісної ідентичності, які виступають підґрунтям особистісного та громадянського самовизначення [16]. Соціальне конструювання потребує від особистості розвиненої системи ціннісно-сміслових орієнтирів, які є найважливішою характеристикою державних кадрів.

В науці накопичується все більше фактів, які свідчать про те, що діяльність людини істотно визначається не тільки її минулим, але і майбутнім, так званим «випереджаючим віддзеркаленням». Дії і вчинки людини, а значить, і прояви її ціннісної сфери великою мірою визначені її майбутнім, тією моделлю, в якій віддзеркалені уявлення про майбутнє життя. Оволодіння часом у такому смислі, за В. Е. Чудновським, це уміння створювати перспективу власного майбутнього, планувати його, бачити себе в майбутньому, працювати над реалізацією цих уявлень, прагнути до самовдосконалення. Є. І. Головаха також визнає життєві цінності особистості як систему її уявлень про можливе майбутнє, які, на думку вченого, необхідно розглядати як цілісну картину майбутнього у складному, взаємозв'язку подій, які програмуються та очікуються, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний смисл свого життя [76]. За Б. Г. Ананьєвим цінності виступають стрижнем мотиваційної сфери особистості, одним із провідних чинників вибору професійної діяльності, в ціннісній сфері, яка належить до «психологічних ефектів соціалізації» реалізуються основні смисли життєдіяльності [13]. К. О. Абульханова-Славська також указує на те, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості – це не тільки майбутні цілі, цінності, але і темп життєвого руху, оптимальність розвитку, зростання активності особистості [3]. Як визначав Г. О. Балл,

особистість, яка обирає адекватний ціннісний напрям у житті та може формувати правильну стратегію власного життя, має усвідомлювати, що необхідно робити для поліпшення умов свого існування шляхом розвитку мислення, рефлексії своїх проблем [31]. Якості суб'єкта, що дозволяють йому свідомо формувати ціннісну сферу і зіставляти її зі своїми вчинками і діями К. О. Абульханова-Славська [3] та Є. П. Колесников [116] пов'язують із наявністю здібності до організації власного життя. Зокрема, організацію життя Є. П. Колесников визначає як сукупність свідомо вироблених суб'єктом, стратегій життя та цінностей, яким підпорядковані цілі поведінки і діяльності у різних життєвих ситуаціях: спираючись на певну систему цінностей, людина як суб'єкт діяльності, зіставляє, як її плани вписуються у загальний соціальний напрям і обирає такі напрями своєї діяльності і способи її здійснення, які будуть підвищувати результативність всієї її діяльності в цілому. Тобто, результативна ціннісна сфера особистості безпосередньо пов'язана з її відповідальністю.

Активність формування ціннісної сфери особистості виступає як результат взаємодії, об'єктивного процесу визначення «іншими» і суб'єктивного внутрішнього процесу самовизначення. Особистість, що тільки самовизначилася, характеризується цілісністю, стійкістю і активністю, що дає можливість говорити про сформовану життєву та професійну позицію.

Услід за Л. О. Коберник [114], Н. В. Паніною [171], О. Д. Погребною [188], Т. Є. Тітовою [228] та ін. ми диференціюємо поняття «цінності», «ціннісні орієнтації» та «ціннісна сфера» особистості: цінності розглядаються як позитивні чи негативні абстрактні ідеї, не пов'язані з певним об'єктом чи ситуацією, що виражають людські переконання про типи поведінки та бажані цілі (М. Рокіч [292]), цінність завжди об'єктивна, а ціннісна орієнтація – суб'єктивна, причому перехід цінностей у ціннісні орієнтації є свідченням об'єктивації особистості. Чим вище ранг цінності, тим вона незалежніша від історичних умов, соціальних змін, поглядів і смаків окремих людей, аксіологічний рівень розвитку особистості

визначається рангом цінностей, трансформованих у ціннісні орієнтації, стійкістю останніх, багатоплановістю та гармонійністю поєднання (Л. О. Коберник [114]).

За Д. О. Леонтьєвим, процес засвоєння соціальних цінностей та їхня трансформація у ціннісні орієнтації можна розглядати у двох аспектах: інтеріоризації, як рух від цінностей соціальних груп (соціальне, зовнішнє) до особистих (соціальне, внутрішнє) та соціалізації, як рух від структури індивідуальної мотивації, заснованої на потребах (внутрішнє, біологічне) до структури, в якій головну роль відіграють цінності (внутрішнє, соціальне) [130]. В. В. Гаврилюк та Н. А. Трикоз ідентифікують поняття «ціннісна сфера особистості» та «система цінностей» та виділяють чотири основні типи систем:

- смисложиттєву (що об'єднує цінності людського життя, визначає цілі буття, людської сутності, свободи, правди, тобто, загальнолюдські цінності);
- вітальну (цінності збереження та підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки та комфорту);
- інтеракціоністську (цінності і судження, значимі у міжособистісному спілкуванні: добрі відносини, спокійна совість, влада, взаємодопомога тощо);
- соціальну (цінності, що визначають процес формування особистості: соціально схвалювані і навпаки) [цит. за 121, с.118].

Ми розуміємо мотиваційно-ціннісну сферу особистості в майбутній професійній діяльності як спосіб свідомого конструювання власного життя, (спосіб життєвого самовизначення і самореалізації), що базується на смисложиттєвих та ціннісних орієнтаціях особистості, її планах і прогнозах самоздійснення. Ціннісна сфера особистості представляє собою цілісну систему ціннісних орієнтацій, які виступають важливим регулятором активності людини, оскільки вона дозволяє співвідносити індивідуальні потреби і цінності особистості із цінностями і нормами соціуму. За В. Г. Алексєвою ціннісна сфера особистості є основним каналом засвоєння

духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей на стимули і мотиви практичної діяльності і поведінки людей [8, с.63].

Не дивлячись на широку представленість в науці проблеми ціннісних орієнтацій особистості, залишаються певні прогалини та суперечності щодо структури ціннісної сфери особистості, її функцій, особливостей формування та значення для розвитку особистості.

Функції ціннісної сфери у соціумній свідомості та ціннісні орієнтації у індивідуальній свідомості ідентичні (Л. О. Коберник [114]). До них відносяться функції:

- диференційна (відокремлення одиничного і встановлення його статусу);
- інтегративна (визначення спільного, такого, що об'єднує окремі явища);
- систематизуючи (координування окремих явищ у детермінаційні системи);
- смисловизначальна (орієнтування у встановленні причиново-наслідкових зв'язків);
- цілевизначальна (співвідношення з ідеальним, абсолютним);
- консервуючи (збереження досвіду, його «кодування»);
- комунікаційна (забезпечення спільної комунікативної основи у спілкуванні людей, націй, соціокультурних формацій);
- коригуюча функція (імперативний вплив на життя людини і соціуму, їх норматизація, певна модуляція) (Л. О. Коберник [114, с.29]).

Низка вчених (Ф. Є. Василюк [60], О. Г. Здравомислов [96], Є. О. Клімов [109], Л. В. Романюк [203] та ін.) особливу роль надають контрольній та регулятивній функціям ціннісних орієнтацій. Так, на думку О. Г. Здравомислового, завдяки контрольним функціям ціннісних орієнтацій дія будь-яких потреб може перетворюватися, затримуватися або обмежуватися, а їхня регулятивна функція охоплює всі рівні системи збудників активності

людини [96, с.202], Цієї ж думки дотримується й Є. О. Клімов – ціннісні орієнтації виступають важливим механізмом регуляції діяльності, у тому числі й професійної [109].

У цьому контексті і теоретичний і прикладний інтерес має класифікація ціннісних орієнтацій, представлена О. Норовим, в основі якої лежить об'єкт спрямування [161]. Ціннісні орієнтації поділяються за спрямованістю на: конкретну людину, конкретну групу людей, тип людей, людину як таку. Перші два вектори спрямованості (на конкретну людину та конкретну групу людей) О. Норов відносить до сфери реального, а цінності, спрямовані на тип людей та людину як таку – до сфери абстрактного і реального, причому, спрямованість на людину як таку є системоутворювальною, наскрізною, такою, що визначає сутність усіх інших [161]. Вчений наголошує, що формування ціннісних орієнтацій відбувається від конкретного до абстрактного: онтологічно спочатку формується ставлення до конкретних людей, а потім та тлі цього утверджується ставлення людини в принципі [161,с.26].

П. Р. Ігнатенко обґрунтовує психологічну структуру ціннісних орієнтацій особистості, виходячи із особливостей взаємодії соціальних умов та деяких психологічних структур, а саме: потреби – настанови (налаштованість, ставлення) – інтереси-мотиви-цілі-ідеали-свідомість (самосвідомість) – переконання-вибір-цінності. Саме ці психологічні структури та умови, в яких відбувається діяльність людини, і складають, на думку автора, провідний психологічний механізм ціннісних орієнтацій [104].

Ціннісна сфера особистості має чітку структуру, до якої входять такі первинні елементи як ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості, її локус контролю, спрямованість, рівень мотивації досягнень та ін.

Зупинимось коротко на кожній складовій.

1.Ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості.

Основним чинником, який обумовлює рух особистості від однієї події життя до іншої, є ціннісні орієнтації особистості, в основі яких лежить система сприйняття особистістю соціальних цінностей.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і "філософії життя".

Найбільш поширеним на сьогодні є теоретичний підхід до вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, який встановив їхню залежність від: рівня доходів, статі, віку, раси, релігійної приналежності, освіти, деяких особистісних характеристик та поведінки [291].

М. Рокіч розрізняв два класи цінностей:

- термінальні (цінності-цілі);
- інструментальні (цінності-засоби).

Крім того, М. Рокіч висунув припущення про багаторівневу, горизонтально-вертикальну структуру цінностей: горизонтальна структура упорядковує цінності в паралельній послідовності (наприклад, цінність дружби пов'язується із цінністю надання допомоги); вертикальна структура

Є. І. Головаха підкреслює, що плануючи своє майбутнє, конкретні події, плани та цілі, людина перш за все виходить саме з певної ієрархії цінностей, представлених у свідомості [76]. Орієнтуючись у широкому спектрі цінностей, суб'єкт обирає для себе ті, які найбільш тісно пов'язані з його домінуючими потребами. Вибіркова спрямованість на цінності відображається у ієрархії ціннісних орієнтацій особистості, які не мають тієї визначеності, яка притаманна сформованим цілям та планам. Саме завдяки цьому вони виконують більш гнучку регулятивну функцію, а їхнім предметом виступає певна сфера життєдіяльності, лінія поведінки, що розрахована на період часу, який попередньо важко встановити для безпосередньої реалізації очікувань, які відповідають ієрархії цінностей, що склалися [76].

Смислова сфера багато у чому детермінує поведінку особистості, визначає загальну динаміку її розвитку, спрямовує вибір життєвого шляху, сприяє самовизначенню (І. Ф. Кліменко [110], О. Д. Погребна [188], Н. Р. Саліхова [208], М. В. Салітова [209], О. В. Сірий [218], С. О. Ставицька [214], О. С. Штепа [260] та ін.). А. Є. Левенець, услід за Д. О. Леонтьєвим, також підкреслювала, що особистісні смисли, впливаючи на організацію життєвого шляху, утворюють динамічну смислову систему: особистісні цінності, смислові конструкти та смислові диспозиції (локус контролю) [135]. Смислова система, яка виконує функції регуляції та контролю життєтворчості особистості, має також просторово-часовий вимір свого розгортання. На цій підставі А. Є. Левенець вважає гармонійну взаємопов'язаність часового та смислового вимірів життєвого світу особистості необхідною умовою становлення узгодженої життєвої перспективи (та, на наш погляд, і цілісної системи цінностей) [135]. Вчена підкреслює, що система особистісних цінностей є засобом диференціації предметів і явищ довкілля за їхньою значущістю, визначає стійке ставлення суб'єкта до навколишнього світу, яке формується в процесі свідомого вибору життєво важливих для нього об'єктів [135]. Сформованість ієрархічної системи особистісних цінностей забезпечує гармонійну цілісність, моральну усталеність особистості, її здатність до самовизначення в майбутньому [135].

Ціннісно-смисловий вимір особистості складає важливий рівень загальної особистісної структури, джерелами та носіями значимих для особистості смислів виступають потреби та особистісні цінності. Але в контексті формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості особливого значення набуває особливий смисл – смисл життя. На думку Д. О. Леонтьєва дослідження смислу життя в психології повинне бути присвячене відповіді на головне питання – який вплив створює смисл життя або переживання його відсутності на життя людини, а також проблема психологічних причин втрати та шляхів набуття смислу життя.

## 2. Локус контролю.

Локалізація відповідальності особистості має особливе значення в процесі формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості. За К. Муздибаєвим, створюючи плани, приймаючи рішення, людина розмірковує, подолає вона ці цілі, або залишається сподіватися на долю чи випадок [152]. При внутрішньому або зовнішньому локусі контролю людина делегує відповідальність або собі або зовнішнім обставинам не тільки за те, що вже трапилося, але й за майбутні події [152]. За Дж. Роттером локус контролю є стійкою властивістю особистості, що сформувалася в процесі її соціалізації. Дж. Роттер основний дослідницький акцент робив на локусі очікувань – упевненості у своїй силі та здібності реалізувати цілі, або вірою у інших людей чи долю.

На думку К. О. Абульханової-Славської, саме за допомогою відповідальності й активності встановлюється оптимальний або непотимальний баланс між бажаним та необхідним у мотивуванні вчинків особистості [3]. Відповідальність, за К. О. Абульхановою-Славською, передбачає не тільки обмірковування організації власної діяльності, створення для неї необхідних умов та засобів, але й відстоювання права на даний спосіб життя та спосіб дій [3]. Відповідальність є такою формою активності, яка надає особистості можливість зберігати власну автономію та проявляти ініціативу, тобто гармонійно існувати в оточуючому світі.

В контексті дослідження мотиваційно-ціннісної сфери особистості цікавим є дослідження екстернальних та інтернальних типів у часовій перспективі, оскільки життєдіяльність особистості розгортається і реалізується саме у часі, а життєві плани особистості та засоби їхнього здійснення, за К. Муздибаєвим, впорядковуються та реалізуються разом з організацією та регулюванням особистістю власного часу.

### 3. Спрямованість особистості.

Спрямованість особистості ми розглядаємо як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, та відносно незалежних від наявних ситуацій. В контексті нашого дослідження науковий інтерес був



зосереджений на трьох основних видах спрямованості – на себе, на взаємовідносини та на задачу. Спрямованість на себе відображає, в якій мірі суб'єкт описує себе як людину, що очікує пряму винагороду та задоволення безвідносно роботи, яку виконує, або безвідносно людей, з якими працює. Спрямованість на взаємовідносини відображає ступінь інтенсивності щодо підтримки добрих відносин з оточуючими (але поверхневих), що часто перешкоджає виконанню конкретних завдань або наданню допомоги. Спрямованість на завдання відображає ступінь інтенсивності, з якою людина виконує завдання, вирішує проблеми, зацікавленість якомога кращим виконанням цього завдання.

#### 4. Рівень мотивації досягнень.

Мотиваційна сфера особистості, на відміну від її спрямованості, яка пов'язана з домінуючими потребами й інтересами, представляє собою всю наявну в даній людині сукупність мотиваційних утворень: диспозицій (мотивів), потреб і цілей, атитюдів, поведінкових патернів, інтересів.

Рівень мотивації досягнень визначається змістом, узгодженістю та часовою віддаленістю цілей, що реалізуються.

Визначення стратегій мотивації може здійснюватися у співвідношенні з характеристиками, які були пропоновані В.О.Якуніним [цит. за 3]. Він виділяє чотири дихотомічні стратегії: 1) інтернальна стратегія – внутрішньо визначеної поведінки; 2) екстернальна – зовнішньо визначеної поведінки; 3) суб'єктна – у тенденції до самозміни поведінки; 4) об'єктна – у тенденції до об'єктивації поведінки. Пропоновані дихотомії за В.О.Якуніним виглядають наступним чином: 1) інтернально-об'єктна; 2) інтернально-суб'єктна; 3) екстернально-суб'єктна; 4) екстернально- об'єктна.

Отже, проникнення у сутність мотивації особистості дозволяє розглядати її не ізольовано від життєвих обставин, а цілісно, в контексті способів, мотивів та стратегій життєдіяльності.

Виходячи з опрацьованого наукового матеріалу, ми прийшли до висновку, що повної феноменології та динамічної структури ціннісної сфери

особистості особистості в науці не виділено, не виявлено її місце в процесі становлення особистості сучасного студентства, зокрема, майбутніх економістів.

Таким чином, широкий інтерес в науці до проблем дослідження ціннісної сфери особистості призвів до розширення проблемного наукового поля, коли даний феномен розглядається в сучасній психологічній науці як різноспрямований і безперервний, як зв'язок суб'єктивного минулого і майбутнього. Деякі зарубіжні автори вважають, що: цінності особистості відображають валентність об'єктів, вказують на корисність або значимість наслідків діяльності, визначаються як абстрактні оцінні стандарти або переконання, які визначають бажані цілі та шляхи їх досягнення, відносяться до системи персонального значення, яке містить цілі життя та формування ідентичності, відображають філософські аспекти образу життя людей та ін. На основі аналізу зарубіжних наукових джерел виділено наступні підходи у вивченні ціннісних орієнтацій особистості: структурно-енергетичний, структурно-змістовний, енергетично-змістовний (діалектичний).

У вітчизняному науковому просторі проблема цінностей розглядається через категорію індивідуального життєвого шляху, образ життя, образ сім'ї, як результат взаємодії, об'єктивного процесу визначення «іншими» і суб'єктивного внутрішнього процесу самовизначення. В контексті даного дослідження ціннісна сфера особистості розглядається як спосіб свідомого конструювання власного життя, спосіб життєвого самовизначення і самореалізації, що базується на смисложиттєвих та ціннісних орієнтаціях особистості, її планах і прогнозах самоздійснення. Ціннісна сфера особистості представляє собою цілісну систему ціннісних орієнтацій, які виступають важливим регулятором активності людини, оскільки вона дозволяє співвідносити індивідуальні потреби і цінності особистості із цінностями і нормами соціуму. Ціннісна сфера особистості має чітку структуру, до якої входять такі первинні елементи як ціннісні та

смісложиттєві орієнтації особистості, її локус контролю, спрямованість, рівень мотивації досягнень.

### **1.3. Теоретико-методологічні засади дослідження мотиваційно-ціннісної сфери особистості**

Методологія як система способів організації принципів і побудови практичної і теоретичної діяльності, в тому числі, і вчення про цю систему, забезпечує культуру проведення наукового дослідження. Оскільки у науковому дослідженні здобуваються факти, формулюються провідні теоретичні положення, планується хід та основні етапи здійснення авторського задуму, обґрунтовуються отримані результати та формулюються висновки, особливого значення набуває орієнтація на певні методологічні підходи. Отже, методологія – це, насамперед, вчення про метод наукового пізнання, побудову пізнавальної діяльності людини, сукупність теоретичних положень про принципи побудови, форми і засоби науково-пізнавальної і дослідницької діяльності. (С. І. Гончаренко, В. І. Журавльов, О. В. Клименюк, А. Я. Найн, М. В. Папуча та ін.).

Чітко підібрана методологія як система принципів і способів побудови і організації наукового знання забезпечує чіткість постановки наукової проблеми, повноту інтерпретації отриманих результатів, сприяє розробці методичних рекомендації з корекції та вдосконалення мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів (Л.К. Велитченко [65]).

Відтак, логіка обґрунтування методологічних засад особливостей становлення мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів вимагає виявлення надійних і ефективних принципів, теоретичних положень, ідей і підходів, які доцільно використовувати для здійснення дослідження та практичного впровадження отриманих результатів. Провідними методологічними засадами наукового пізнання в даному дослідженні було обрано: принципи сучасної психології (відображення, детермінізм,

активності, розвитку, єдності свідомості та діяльності), системного і цілісного підходу (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, М. О. Бернштейн, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, С. У. Гончаренко, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, та ін.), основні положення системно-структурного (Б. Г.Ананьєв, В. О.Ганзен, В. П.Кузьмін, Б. Ф. Ломов, В. М. Юрченко та ін.) та діяльнісного підходу (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн), інтегративної (К. Уілберт, В. В. Козлов) та гуманістичної психології (Д. Б'юдженталь, Ф. Лерш, К. Роджерс, В. Франкл), аксіологічний та акмеологічний підходи (Б.Г.Ананьєв, Г. О. Балл, Є. І. Головаха, С.І.Гончаренко, М. М.Деркач, Н. М. Дідик, Б. Т. Долинський, В. Г. Зазикін, І.А. Зязюн, Г. М. Лялюк, Л. Є. Орбан-Лембрик та ін.).

Означені методологічні підходи сприяють систематизації, узагальненню теоретичних положень дослідження, їх аналізу, побудові наукових засад і теоретичної моделі дослідження особливостей становлення мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів.

Охарактеризуємо коротко виділені методологічні засади нашого дослідження.

1) Основні принципи психології як вихідні положення дозволяють розуміти суть психіки людини, особливості її розвитку, формування, форми прояву та механізми функціонування, а також основні способи можливих коректувальних впливів. Вони акумулюють закони і основні закономірності, що відбуваються в особистісній сфері.

До основних принципів психології, на які ми спиралися під час організації та проведення даного дослідження, було віднесено: відображення, детермінізму, активності, розвитку, розвитку, єдності свідомості та діяльності, системного і цілісного підходу,.

Принцип відображення розкриває сутність психічного стану, основні функції та рівні психічного розвитку людини. С. Л. Рубінштейн показав значення цього принципу для всієї системи психологічного знання [205], а

пізніше його позиції були розвинуті в роботах К. К. Платонова, О. М. Леонтєва [128] та ін. Зокрема, О. М. Леонтєв розробив концепцію розвитку філогенезу психіки як закономірного процесу переходу від елементарних форм психічного відображення до все більш складних. Зміст категорії відображення займає центральне місце в ряду базових категорій психології, відноситься до явищ, що мають системну природу, тому й психічне відображення має розглядатися в різних аспектах, з точки зору:

- можливих форм відображення (моно- і полімодальних, чуттєвих і раціональних, конкретних і абстрактних, диференційованих і інтегральних, розвинених і нерозвинених);

- можливих механізмів (психологічних і нейрофізіологічних; переробки інформації; формування «картини світу» суб'єкта; визначення мети і цілеутворення);

- можливих результатів відображення (сенсорно-перцептивний образ, образ уяви, мнемічний образ, поняття, знак, символ, орієнтир, логіка відносин т.д. Особливо важливим постає питання про ступінь адекватності результату відображення відображуваному об'єкту);

- функцій відображення в діяльності людини та її спілкуванні з оточуючими, в поведінці у цілому (рівень довільності регуляції; її емоційні і вольові характеристики; свідоме і неусвідомлене в поведінці; трансформації результатів відображення при їх передачі від людини до людини і т. д.) [128];

- принцип детермінізму розкриває і пояснює причини виникнення і розвитку психіки, яка виступає не просто продуктом вивчення, що дозволяє змінюватися і розвиватися, а є результатом взаємодії біологічного та соціального. Відповідно до цього принципу, психічне виходить за межі внутрішнього світу особистості, вступає у зв'язки і відношення, які перебувають поза цим внутрішнім світом, свідомість є відображення буття і в цій якості вона вже вміщує в собі зовнішнє, немов би у знятому вигляді; відтак, за своїм джерелом і походженням свідомість як внутрішнє співвідноситься із зовнішнім, воно ним детерміноване» (О. В. Шорохова,

[257,с. 29]). Така детермінація, за словами О. В. Шорохової, здійснюється не тільки в пізнавальному ставленні людини до зовнішнього світу, в результаті якого зовнішнє стає внутрішнім, а й зовнішні впливи віддзеркалюються самим суб'єктом [257, с. 29].

У нашому дослідженні студенти - майбутні економісти із зовнішніми впливами зустрічаються в повсякденній практиці своєї життєдіяльності: в сім'ї, в університеті, під час проходження виробничої практики та ін. Відповідно до принципу детермінації в емпіричній частині нашого дослідження важливо було визначити, які ж зовнішні умови детермінують мотивацію та ціннісні вибори майбутніх економістів. Водночас необхідно було вивчити і враховувати внутрішні умови, а саме: індивідуально-психологічні та вікові особливості студентів, потреби, настанови, які віддзеркалюють індивідуальний набутий досвід студента. Отже, виходячи з принципу детермінізму, необхідно розглядати мотиваційно-ціннісну сферу майбутніх економістів як внутрішнє надбання через детермінацію зовнішнього, тобто враховувати умови навчання у ВНЗ, які впливають на особистість, опосередковані її станом і визначають відповідну майбутню професійну діяльність особистості (О. В. Ямницький [271]). Принцип детермінізму сприяє організації та проведенню дослідження, оскільки підкреслює закономірність і необхідність залежності психічних явищ від чинників, що їх породжують, пояснює «причини виникнення, а, відповідно, і шляхи цілеспрямованого формування та розвитку професійно-ціннісних орієнтацій особистості. Водночас, з урахуванням зазначеного методологічного принципу, «поведінку особистості можна трактувати, спираючись на розуміння ціннісних орієнтацій як одного з провідних джерел активності суб'єкта» (Т. Є. Тітова [228, с.67]).

Принцип активності дозволяє враховувати всі обставини, які відображаються у свідомості людини свідомо і цілеспрямовано. Витоки даного принципу знаходяться у фізіологічній концепції М. О. Бернштейна, в якій активність розглядається як суттєва властивість живих організмів, що

визначає їхню поведінку [36]. У психології психічна активність розглядається як дієве ставлення людини до світу, її здатність до цілеспрямованого, планомірного перетворення дійсності, довколишнього середовища і самої себе на основі привласнення попереднього суспільно-історичного досвіду, матеріальної та духовної культур. Активність особистості виявляється у її ініціативності, психологічній налаштованості на діяльність (В. І. Войтко [69]), у вольових актах, ціннісній сфері, різних видах діяльності (А. В. Петровський [182]). Принцип активності, на думку С. У. Гончаренко, передбачає врахування усіх змін особистості через призму її діяльності [77, с.80]. Відтак, психолого-педагогічні впливи на особистість у процесі її професійної підготовки у ВНЗ, «повинні враховувати характер і специфіку її діяльності, і нерідко найбільш ефективний вплив виявляється у зміні корекції тієї чи тієї складової діяльності». [77, с.80]. М. Й. Боришевський розглядає цей принцип як принцип самоактивності, оскільки він тісно пов'язаний з явищем особистісного смислу, який розкривається людині через співвіднесення з реальністю свого життя різних цінностей та цілей діяльності, завдяки якому людина доходить до усвідомлення особистісної значущості, цінності певних явищ та предметів [48]. М. Й. Боришевський підкреслює, що відсутність такого смислу стає причиною пасивної позиції особистості, гальмує процес становлення її як суб'єкта діяльності [48].

Принцип розвитку пояснює витoki психіки як динамічного феномена, оскільки її правильне розуміння залежить від результату взаємодії людини з природним і соціальним середовищем (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн). Принцип розвитку передбачає постійні зміни впродовж життя, що відбувається під впливом різних соціальних чинників: людина наближається до особистісної цінності, за якою вона вміщує в собі весь великий світ і розрізняє цінності трансцендентальні від цінностей суєтних [262]. Вчені зазначають, що розвиток особистості відбувається під впливом зовнішніх умов, які

створюють «ситуації найближчого й актуального розвитку особистості» (Л. С. Виготський); Г. С. Костюк наголошував, що невід'ємним атрибутом психічного розвитку є саморух, саморозгортання, самоактивність, і що жодне навчання не може розвивати, якщо не вмикається цей механізм [цит. за 48]. За С. Д. Максименко, досліджуючи особистість у її реальному саморусі, необхідно виявити дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць, тобто, для розкриття особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів, необхідно визначити та семантично наповнити основні складові компоненти даного конструкту, відтворити їх у теоретичних та емпіричних моделях і розробити програму коректувальних впливів у випадку негативних проявів [140].

- принцип єдності свідомості та діяльності сприяє виділенню суб'єктивного і об'єктивного, що дозволяє стверджувати про найбільш адекватне розуміння природи психічного (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв). Згідно С. Л. Рубінштейна, формуючись в діяльності, психіка, свідомість в діяльності і проявляються [205]. За визначенням С. Л. Рубінштейна, сама діяльність є єдністю зовнішнього і внутрішнього, свідомість і психіка в такому випадку виявляються внутрішньою характеристикою діяльності, а властивість діяльності - протікати в формі ззовні спостережуваної поведінки - може розглядатися як характеристика самої психіки. Отже, говорячи про психіку ми завжди маємо на увазі цілісну систему, яка характеризується і з внутрішнього, і з зовнішнього боку, діяльність, навпаки, виявляється тією системою, всередині якої функціонує психіка.

О. М. Леонтьєв запропонував інше рішення проблеми: на його думку, свідомість не просто "проявляється і формується" в діяльності як окрема реальність - вона "вбудована" в діяльність і нерозривна з нею [128]. Означений методологічний принцип єдності свідомості та діяльності дозволяє нам дослідити не тільки особливості особистості студента –



майбутнього економіста, його інтереси, мотиви, цінності через діяльнісний контекст, але й його особистісне становлення у процесі діяльності, що здійснюється завдяки розвитку самосвідомості особистості. Професійне становлення майбутнього фахівця відбувається у процесі навчання, виховання, самоосвіти.

Принцип системного і цілісного підходу вивчає взаємообумовлені і взаємопов'язані психічні феномени, орієнтовані на усвідомлення психіки як інтегрального цілісного явища. Психологічна система розвитку психічних явищ як цілісність є організованою сукупністю мети, завдань, умов, змісту, методів, тренінгових технологій, спрямованих на перетворення і розвиток досліджуваних психічних явищ.

За З. Н. Курлянд, принцип цілісного вивчення психічних явищ передбачає: максимальне використання системного підходу в дослідженні; встановлення зв'язку досліджуваного феномена із сутнісними характеристиками особистості (спрямованість, суб'єктність, вікові особливості, інтереси, переконання, настанови та. ін. ); різноманіття зовнішніх впливів, що позначаються на розвитку (чи формуванні) особистості та її психічних властивостей, якостей, на протіканні дослідницького процесу; розкриття механізму досліджуваного явища (основні чинники, їхня взаємодія, компоненти у взаємозв'язку, умови, від яких залежить розвиток тощо); чітке визначення місця досліджуваного психологічного явища, у структурі особистості [126, с.27]. Е. Еріксон називає цілісність особистості «станом душі» та виокремлює кілька її складових:

- особистісну упевненість у своїй прихильності до порядку і свідомості;
- прийняття людської особистості як переживання світового ладу і духовного смислу прожитого життя;
- прийняття свого життєвого шляху як єдино належного і такого, що не потребує заміни [263].

Принцип системного і цілісного підходу забезпечує збереження їхньої ідентичності об'єктів за умови значної кількості окремих характеристик. Так,

саме даний принцип дозволяє охарактеризувати мотиваційно-ціннісну сферу майбутнього економіста як цілісний конструкт, який має певну внутрішню структуру.

2) Основні положення системно-структурного підходу (Б.Г.Ананьєв, Н.В. Беломестнова, В. О. Ганзен, В. П. Кузьмін, Б. Ф. Ломов, В. М. Юрченко та ін.).

Головна функція системно-структурного підходу полягає у інтеграції наукового знання про досліджуваний об'єкт. Тобто, використання елементів системно-структурного підходу в нашому дослідженні мотиваційно-ціннісної сфери особистості у її майбутній професійній діяльності пов'язане з тим, що він дозволяє інтегрувати і систематизувати накопичені знання, долати їх зайву надмірність, знаходити інваріанти психологічних описів, уникати недоліків локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень і процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи психічних явищ тощо (В. О. Ганзен [73], В. М. Юрченко [266]). Універсальність системно-структурного підходу розкриває основні особливості технологій створення моделі мотиваційно-ціннісної сфери особистості, оскільки за В. П. Кузьмінім, основною задачею системних досліджень є, перш за все, створення відповідної теоретико-пізнавальної технології вивчення явищ як систем і пізнання системності самого світу [124].

Значення системно-структурного підходу в сучасному науковому знанні є актуальним, оскільки він дозволяє не тільки дослідити внутрішню структуру психічного явища, але й побудувати логіку наукового дослідження. Складність психіки як системного утворення пов'язана з конкретними причинами, до яких Н. В. Беломестнова відносить: поєднання реального та ідеального; подвійну детермінацію психічного світу суб'єкта («середовищногенетичну») та системність психічного за його походженням [33]. Складність системного дослідження усіх явищ психічного походження (у тому числі і мотиваційно-ціннісної сфери особистості) дозволила виділити

важливі поняття та принципи організації та проведення наукового дослідження, а саме: цілісність; структуру та організацію; рівні системи та ієрархію цих рівнів; ціль та доцільність поведінки системи; самоорганізацію системи; функціонування та розвиток системи (І. В. Блауберг, Є. Г. Юдін та ін.). На наш погляд, у даних принципах розкриваються не тільки додаткові характеристики будь-якої системи, але й доцільність її існування.

В контексті нашого дослідження особливого значення набуває знання про основні функції системного підходу. Так, О. Д. Урсул виділяє декілька головних функцій, до яких відносить:

1) світоглядну, яка забезпечує загальний системний погляд на природу, людину, світ взагалі та місце людини у ньому тощо («системна картина світу», «системне бачення» та ін.) [231];

2) переносу знань з однієї галузі у іншу, яка забезпечує впровадження результатів наукового дослідження, розробку методичних рекомендацій та можливість використання отриманих результатів фахівцями інших спеціальностей (завдяки даній функції отримані в конкретному дослідженні результати можуть бути впроваджені у іншу галузь психологічного знання, використані фахівцями інших напрямів та споріднених спеціальностей);

3) «перекладацька» є спорідненою із попередньою з функцією переносу знань з однієї галузі у іншу, тому що рух наукового знання з однієї галузі у іншу потребує адаптації специфічного термінологічного апарату, впровадження його у професійну мову інших фахівців;

4) функцію математизації та формалізації наукового знання, яка має велике значення для побудови логіки емпіричного дослідження та інтерпретації отриманих результатів через факторизацію первинного матеріалу;

5) функція систематизації, класифікації та упорядкування наукових знань є універсальною, здійснюється через усі попередні шляхом поєднання, синтезування наукових знань (О. Д. Урсул [231]). Дана функція

використовувалася нами на стадії формулювання загальних висновків та методичних рекомендацій.

Перелічені вище характеристики системного підходу повністю співпадають з позицією Б.Ф.Ломова, який відмічав, що дослідження психіки як багатомірної, ієрархічно організованої цілісної системи повинно починатися саме з систематизації та класифікації накопичених наукових даних, а в подальшому спиратися на провідні принципи [136]. По-перше, дослідження будь-якого психічного явища слід здійснювати у декількох планах: 1) як певної якісної одиниці (системи), що має свої специфічні закономірності; 2) як частини своєї видо-родової макроструктури (системи), закономірностям якої воно підпорядковане; 3) у плані мікросистем, закономірностям яких воно також підпорядковане; 4) у плані його зовнішніх взаємодій, тобто разом з умовами його існування [цит. за 266].

Отже, системно-структурний підхід як загальна, провідна методологія нашого дослідження мотиваційно-ціннісної сфери особистості виступає комплексним інструментом отримання наукового знання, що забезпечується взаємодією та взаємопідсиленням усіх інших методологічних підходів, використаних у дослідженні.

3) Основні положення діяльнісного підходу (П. Я. Гальперін, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.) спираються на базовий принцип, сформульований С. Л. Рубінштейном, який наголошує, що тільки в діяльності зароджуються і формуються як свідомість, так і психіка, та саме в діяльності вони проявляються [205]. Розглядаючи питання про вплив діяльності на психічний розвиток особистості, Д. Б. Ельконін вказував на те, що введення поняття «діяльність» перевертає всю проблему розвитку, звертаючи її на суб'єкт: процес формування функціональних систем є процесом, що виробляє сам суб'єкт, жодного впливу іншої людини на процеси психічного розвитку особистості не може бути здійснено без реальної діяльності самого суб'єкта і без того, як ця діяльність буде здійснена [261]. За С. Л. Рубінштейном, психологія має вивчати не діяльність суб'єкта

як таку, а тільки психіку через розкриття її об'єктивних зв'язків та опосередкувань, зокрема, через дослідження діяльності. О. М. Леонт'єв, навпаки, вважав, що діяльність має входити в предмет психології, оскільки психіка невід'ємна від моментів діяльності, які породжують та опосередковують її, вона сама є формою предметної діяльності(орієнтувальною діяльністю за П. Я. Гальперінім) .

Провідні властивості особистості формуються в процесах:

- соціалізації - засвоєння і подальшого використання індивідом соціального досвіду взаємодії з оточуючими (членами сім'ї, однолітками, колегами по роботі та ін.). Процес соціалізації розвивається протягом усього життя особистості;

- індивідуалізації - суб'єктивного сприйняття індивідом соціального досвіду з урахуванням індивідуальних особливостей. Реалізація індивідуалізації особистості має бути збалансованим динамічним процесом (Як «пересоціалізована», так і надмірно «індивідуалізована» особистість представляє собою відхилення від оптимального розвитку, оскільки сприяє розвитку особистісних властивостей, що створюють психологічні бар'єри для життя серед людей (від конформізму до повного ігнорування позицій інших людей);

- інкультурації - засвоєння особистістю духовної і культурної спадщини попередніх поколінь;

- самоактуалізація - самопізнання, саморозвиток, самореалізація, прагнення індивіда до якнайповнішого виявлення, використання і розвитку особистісного потенціалу [128].

Розвиток особистості визначається, у першу чергу, тим, у які види діяльності вона включається і під впливом яких мотивів, на якому рівні ці діяльності здійснюються, які переживання викликають (О. М. Леонт'єв, Д. Б. Ельконін, П. Я. Гальперін, В. В. Давидова). Для нашого дослідження важливою те теза, що вирішальну роль у становленні особистості відіграють навчання і виховання, а також те, якою мірою вони є психологічно

обґрунтованим включенням особистості в різні види діяльності. Для розкриття особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів велике значення має поняття про провідну діяльність (О. М. Леонтьєв), яка визначає розвиток особистості на конкретному етапі її життя. Розширюючи принцип єдності свідомості і діяльності, О. М. Леонтьєв висунув принцип єдності психіки (у її різних формах) і діяльності [128]. Діяльність описується ним як така, що складається з трьох структурних одиниць: діяльність (визначається мотивом) — дія (визначається метою) — операція (визначається конкретними умовами її протікання).

Наприклад, навчальна діяльність студента може спрямовуватися мотивом підготовки до професійного праці, залучення до інтелектуальної еліти, спілкування з однолітками, самовдосконаленням тощо; у реальності навчальній діяльності студента відповідають кілька мотивів, тому можна говорити про полімотивіваність діяльності. На рівні дії в рамках навчальної діяльності студент може готуватися до іспиту, тобто реалізовувати конкретну усвідомлену мету – отримати високу оцінку. Метою виступає образ потрібного майбутнього, для досягнення якого необхідно здійснити дію, що містить у собі ряд операцій (наприклад, читання підручника, перегляд конспектів і т. д.). Структурні одиниці діяльності, за О. М. Леонтьєвим, рухливі: те що було дією, може перерости в самостійну діяльність (наприклад, якщо студент читає підручник для того, щоб здати іспит, то згодом можете захопитися і перечитати багато літератури з цього предмету, він стане цікавим сам по собі). Це явище О. М. Леонтьєв назвав «зсувом мотиву на мету» [128].

Отже, основні задачі психологічного вивчення діяльності полягають у розкритті її теоретичних засад, дослідженні процесу цілеспрямованої активності особистості, в якій відбувається практичне перетворення об'єктивного світу відтворення того, як у процесі діяльності змінюється сама людина, як діяльність впливає на розвиток її можливостей і як сама діяльність набуває індивідуального характеру. Методологія діяльнісного підходу

дозволяє представити процес навчання як чітко сплановану систему засвоєння студентами навчально-професійної діяльності, яка спрямовується психологічними механізмами.

4) Основні положення інтегративної психології (К. Уїлбер, В. В. Козлов) полягають в тому, що даний напрям передбачає консолідацію різних психологічних шкіл, рівнів знань про людину: інтегративна психологія поєднує та засвоює теорію, методологію, методи дослідження, психотехніки впливу на особистість фізіологічної, психоаналітичної, біхевіористичної, екзистенційно-гуманістичної та трансперсональної теорій при збереженні їх автономії в подальшому розвитку. Інтегративна психологія стверджує ідею про необхідність цілісного вивчення особистості як системи, кожен елемент якої знаходиться у взаємозв'язку і взаємозалежності один з одним, та спирається на наступні важливі положень:

- монізму як єдність людини і світу, духовного і тілесного;
- холізму як уявлення про початкову цілісність свідомості людини;
- енергійність свідомості;
- можливість саморуху і саморозвитку без необхідності зовнішнього управління;
- ідею подолання криз на шляху конвергенції, кооперації та взаємодоповнюваності сторін психічної життя у індивідуальній свідомості [230].

Використання здобутків інтегральної психології у даному дослідженні передбачає багатовимірний, багаторівневий, різновекторний аналіз, який створює можливість здійснення якісного вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що передбачає включення в площину аналізу множинності аспектів, та багатовимірності даного психічного феномену.

Найбільш повно охоплюють можливу феноменологію людської психіки щодо рівневої організації психічної реальності категорії «персона», «інтерперсона» і «трансперсона», кожна з яких має три класи компонентів (матеріальний, соціальний і духовний) (В. В. Козлов [119]).

Виходячи із цих тез в інтегральній психології виокремлюють дев'ять базових конструктів, які мають системні зв'язки між собою, своєю цілісністю, серед яких для нас особливе методологічне значення мають:

- персона — матеріальне Его, соціальне Его, духовне Его;
- інтерперсона — форми соціальної свідомості та несвідомого та їх реалізації на рівні матеріальних, соціальних і духовних носіїв — матеріальна інтерперсона (предметно-матеріальне оформлення соціальних статусів і ролей, соціальна інтерперсона — система інтеракцій і відносин, обумовлена статусно-рольовими ідентифікаціями в соціальних спільнотах, духовна інтерперсона — система морально-етичних та екзистенціальних цінностей і норм соціальних спільнот).

При організації та проведенні коректувальних впливів необхідно враховувати, що інтегративний підхід спирається на вищі етичні цінності, які є інваріантними для всіх культурних спільнот, а основним світоглядним принципом інтегративної методології є принцип цілісності, який трактується як центральна психологічна категорія, яка несе в собі об'єктивне і суб'єктивне, а на рівні індивідуальної свідомості визнається як вища ступінь можливої інтегрованості [119]..

5) Основні положення гуманістичної психології (Д. Б'юдженталь, Ф. Лерш, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) дозволяють розкрити особистість як унікальну цілісну систему, що має відкриті можливості самоактуалізації, притаманні тільки людині, тому вона повинна вивчатися в її цілісності, унікальності, відкритості світу, переживанні світу і себе у ньому; а життя у контексті гуманістичного підходу розглядається як єдиний процес становлення і буття людини, наділеної потенціями до безперервного розвитку і самореалізації. Серцевиною гуманістичної теорії особистості є питання про мотивацію та розгляд мотиваційних процесів.

В межах гуманістичного підходу Г. Олпорт наголошував, що особистість є відкритою системою, яка саморозвивається у постійних контактах з оточуючими людьми та суспільством [166]. Г. Олпорт одним з



перших заговорив про унікальність кожної людини, її неповторність та індивідуальність, оскільки вона є носієм своєрідного поєднання якостей, потреб, які вчений називав *trite* – риса [166]. Ці потреби, або риси особистості, він поділяв на основні, які стимулюють поведінку і є вродженими, генотипичними та інструментальні, які оформлюють поведінку і формуються в процесі життя, тобто, є фенотипічними утвореннями. Саме набір цих рис і складає ядро особистості [166].

Більшість представників гуманістичної психології прийняли термін "самоактуалізація" та опис «особистості, що самоактуалізується», введені А. Маслоу [286]. У контексті теми нашого дослідження важливим є підхід до самоактуалізації як уміння зрозуміти себе, свою внутрішню природу і навчитися "співналаштуватися" відповідно цієї природи, будувати свою поведінку виходячи з неї. Це тривалий процес, спосіб проживання, роботи і побудови зі світом, у якому, за А. Маслоу, змінюються ставлення людини до самої себе і до світу і стимулюється особистісне зростання.

Описуючи особистість, що самоактуалізується, А. Маслоу підкреслював притаманне їй прийняття себе, світу та інших людей. Такі люди адекватно і ефективно сприймають ситуацію, спрямовані на завдання, а не на себе, водночас, їм властиво прагнення до самоти, автономії і незалежності від навколишнього середовища і культури.

Для К. Роджерса, як і для інших представників гуманістичної психології, ідея цінності і унікальності людської особистості є центральною; а досвід, якого набуває людина в процесі життя і який він називав "феноменальним полем", є індивідуальним та унікальним [202]. Ступінь тотожності цього поля реальній дійсності К. Роджерс називав конгруентністю. Порушення конгруентності призводить до зростання напруги, тривожності і, навіть, до невротизації особистості. Говорячи про структуру Я, К. Роджерс особливе значення надавав самооцінці, у якій виражається сутність людини, її самість та вважав, що при відсутності

значних зовнішніх обмежень тенденція актуалізації природно виражається різноманітними формами поведінки.

В. Франкл стверджував, що немає одного універсального смислу життя для всіх, є лише унікальні смисли індивідуальних ситуацій життя кожної конкретної людини [238]. Смисл життя, за В. Франклом, можна знайти у зовнішньому світі трьома шляхами: 1) вчиненням дій; 2) переживанням цінностей, єдності з іншими людьми, переживанням любові; 3) переживанням страждання.

Помітне місце у системі гуманістичного психологічного знання посідають ідеї Ф. Лерша, який розглядав життя у подвійному розумінні цілісності: з одного боку, в його перебігу у світі (в «горизонтальному» комунікативному переплетенні особистості зі світом), з іншого – як «вертикальну» єдність, що існує всередині особи і має власну шарову структуру [цит. за 107, с. 126]. Горизонталь існування людини представляє собою функціональне поле переживання у поєднанні чотирьох процесів: сприймання світу і орієнтації у ньому; потягів і прагнень, пов'язаних зі світом потреб; емоцій, які презентують устремління; діяльності, яка є відповіддю людини у діалозі зі світом [107, с.126]. Вертикаль особистості становить ендотимний ґрунт у сукупності почуттів самості і життєвості та особистої надбудови у єдності волі і мислення.

Важливі тези гуманістичної психології представлені також в дослідженнях Д.Б'юдженталя, а саме:

- людина як людина перевищує суму своїх частин;
- людина має своє буття у людському контексті;
- людина має неперервний суб'єктивний досвід;
- людина має вибір;
- людина є інтенційною [107, с. 130].

Необхідно відмітити, що гуманістичні погляди та підходи широко представлені у наукових здобутках українських вчених, зокрема, В. О. Татенко, М. Й. Боришевського (суб'єктна та самосуб'єктна активність); А. В.

Фурмана (ментально зорієнтована освіта); Г. О. Балла (раціогуманістичний підхід); Т. М. Титаренко (концепція життєвого світу особистості) та ін.

б) Основні положення акмеологічного та аксіологічного підходів (Б.Г.Ананьєв, Г. О. Балл, Є. І. Головаха, С. І. Гончаренко, М. М.Деркач, Н. М. Дідик, Б. Т. Долинський, В. Г. Зазикін, І. А. Зязюн, Г. М. Лялюк, Л. Є. Орбан-Лембрик та ін.).

Зазначимо, що будь-яке дослідження щодо професійного спрямування студентів вищого навчального закладу не можливе без врахування закономірностей і механізмів розвитку особистості на ступені набуття професійної зрілості, тобто, необхідним є звернення до основних положень акмеологічного підходу. За Л. Є. Орбан-Лембрик особливої дослідницької уваги потребують об'єктивні (закономірності в організації навчання майбутніх спеціалістів, що впливають на якість освіти) і суб'єктивні (здібності, талант особистості) чинники, що сприяють досягненню вершин професіоналізму [168, с. 18].

Акмеологічний підхід був обраний нами як одна із провідних методологічних засад дослідження, оскільки він сприяє розкриттю закономірностей самореалізації зрілої особистості в процесі діяльності на шляху до професійних досягнень; виділенню важливих чинників, що характеризують «акме» особистості – професіонала (або майбутнього професіонала); йог самоосвіти, саморегуляції і самоконтролю в процесі навчання у ВНЗ [168, с.19].

Важливо, що за допомогою акмеологічного підходу можна розкрити суперечності між зростаючим об'ємом інформації та часом, необхідним для оволодіння нею, дослідити моральну спрямованість особистості професіонала (чи майбутнього професіонала) (С. І. Гончаренко [77, с.22.]). Особливого інтересу набуває акмеологічний підхід через трактування категорії «особистісний потенціал», який розглядається як система постійно поповнюваних, поновлюваних та вдосконалюваних ресурсів, у яку входять основні компетенції, характерологічні властивості, пов'язані з особистісним і

особистісно-професійним розвитком (В. М. Марков [147]). Важливо, що відновлювальна частина потенціалу особистості залежить від самого суб'єкта і, у набагато меншому ступені, від суспільства або держави, яка не завжди має гуманістично орієнтовану політику та ідеологію.

Дослідження, виконані у парадигмі акмеологічного підходу (Г. О. Балл [31], С. І. Гончаренко [77], Н. М. Дідик [83], В. М. Марков [147] та ін.) доводять, що модель особистості має макро - і мікромасштаб. У макромасштабі вона об'єднує культурологічний підхід до вивчення людини, цілі її духовного, соціального, особистісного, професійного розвитку і здійснює цю інтеграцію щодо самореалізації особистості у її життєвому шляху. У цій моделі інтегруються культурне, історичне, соціальне, діяльнісне буття особистості та її життєвий простір. Мікромодельовання інтегрує віковий, ціннісно-етичний, загальнопсихологічний аспекти вивчення особистості та відповідні способи її розвитку.

За О. О. Бодальовим, розвиток особистості в період акме передбачає низку новоутворень, а саме:

- зміни у мотиваційній сфері із більшим відображенням загальнолюдських цінностей;
- вдосконалення інтелектуального вміння планувати, практично здійснювати дії і вчинки відповідно до стійких цінностей;
- здатність особистості мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру;
- об'єктивне оцінювання сильних і слабких рис характеру (поведінки, професійної діяльності), ступеня своєї готовності до нових, більш складних завдань і відповідальних вчинків [42, с.16].

Сучасні акмеологічні прийоми та тренінгові технології сприяють особистісному та професійному зростанню особистості, формуванню високого рівня ціннісної сфери та фахової спрямованості особистості (Н. П. Максимчук [141]).

Отже, акмеологічний підхід у процесі вивчення особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів виступає методологічним регулятором розвитку і становлення важливих якостей і властивостей майбутніх професіоналів, дозволяє враховувати вікову категорію студентів (другого та четвертого курсів); їхні інтереси, цінності, настанови; та розробляти відповідні коректувальні програми.

Аксіологічний підхід також виступає важливим методологічним орієнтиром в організації дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів з урахуванням вже сформованих у них особистісних цінностей, створює умови для своєчасного коригування цінностей адекватно обраній професії. За Г. М. Лялюк цінності завжди виступають результатом взаємодії людини і суспільства, суб'єкта і об'єкта, є результатом процесу оцінювання [139]. Цінність має суб'єктивний характер, пов'язаний з інтересами, потребами, спонуканнями особистості і віддзеркалюється в конкретній галузі життєдіяльності людини, оскільки цінність як постулат свідомості містить спонукальну силу, що спрямовує особистість на досягнення мети, в якій передбачається ця цінність. Отже, цінність характеризує, з одного боку, ставлення до професії, а з іншого містить у собі певне уявлення про себе, свою особистість, образ Я (Г. М. Лялюк [139]).

Згідно аксіологічного підходу система ціннісних орієнтацій охоплює:

- цінності, пов'язані із затвердженням особистістю своєї ролі в соціальному (студентському) та професійному середовищах;
- цінності комунікативної спрямованості, які задовольняють потребу у спілкуванні;
- цінності, що орієнтують особистість на саморозвиток власної індивідуальності (розвиток професійно-творчих здібностей, професійне самовдосконалення);

- цінності, що дозволяють здійснювати самореалізацію професіонала (винахідливість, захопленість професією та ін.);

- цінності, що дають можливість задовольнити прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державою служби, оплата праці, тривалість відпустки і т. ін.) (Б. Т. Долинський [84, с. 23]).

Таким чином, провідними методологічними засадами дослідження мотиваційно-ціннісної сфери особистості було обрано: принципи сучасної психології (відображення, детермінізм, активності, розвитку, єдності свідомості та діяльності, системного і цілісного підходу), основні положення системно-структурного та діяльнісного підходу, інтегративної та гуманістичної психології, аксіологічний і акмеологічний підходи.

#### **1.4. Особливості особистості та підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності**

Аналіз наукових першоджерел дозволив виділити наступні напрями дослідження особистості сучасного студента: фаховоспрямований, соціально-демографічний, пов'язаний із загальною характеристикою формування особистості майбутнього професіонала, навчально-методичний та пов'язаний із психологічною підготовкою молоді до майбутньої діяльності.

В сучасній психологічній літературі багато уваги приділяється вивченню особистісних особливостей студентів щодо їхньої фахової спрямованості, особливо педагогічних та психологічних спеціальностей. Так, у вітчизняному проблемному полі широко представлена низка досліджень особистості майбутнього психолога (І. В. Вачков [63], Ж.П.Вірна [67], Х.М.Дмитерко-Карабін [86], Н. М. Дідик [83], Т. А. Кадикова [105], М. Г. Лаврова [127], Н.І.Пов'якель [187], О.П. Саннікова [212], Т. Є. Тітова [228], А. А. Фурман [241], Н. В.Чепелева [251], О. В. Ямницький [271] та ін.) та педагога (Б. Т. Долинський [84], Н. В. Кузьміна [125], З. Н. Курлянд [126],

Ю. П. Платонов [185], О.Я. Сеньків-Ферцаді [213] та ін.). Аналіз останніх публікацій доводить, що численні аспекти підготовки професійної фахівців непедагогічних спеціальностей не достатньо висвітлені у наукових дослідженнях. Залежно від професійної спрямованості майбутніх фахівців, різними авторами виділяються особливості та головні складові їхньої підготовки, будуються шляхи формування особистості студентів – майбутніх правоохоронців (В. Є. Луньов [138], Л. М. Прудка [192], Н. В. Нежданова [156], Г. Х. Яворська [268] та ін.). Аналіз наукових першоджерел довів, що вивчення особистості майбутніх економістів у психологічній науці представлено поодинокими дослідженнями українських вчених, які не відображають усього різноманіття проблем та складнощів, які виникають у представників даного напрямку підготовки (Д. І. Дзінчук [118], Л.М. Жураковська [92], Є. А. Іванченко [103], В. О. Козаков [118], Е. О. Остапенко [92], Т. Б. Поясок [190], Н. М. Перевознюк [178], Т. П. Чернявська [253] та ін.).

Наступне важливе місце займають узагальнені дослідження особистості сучасного студента як представника соціально-демографічної групи, окремих його рис та властивостей незалежно від фахової підготовки (В. Г. Кузнецов, А. К. Маркова, М. А. Паламарчук, С. Ф. Ступницька, А. А. Фурман, І. О. Цілінко та ін.). Найбільш значимим конструктом сучасного студентства незалежно від фахової спрямованості є вміння проектувати та усвідомлювати свій життєвий шлях, будувати життєві стратегії (З. О. Кіреєва [108]). Описуючи особливості репрезентацій-проектвань життєвого шляху сучасними студентами, З. О. Кіреєва відмічає, що у більшості юнаків несвідомому або частково усвідомленому не існує уявлень про скрутні обставини, які вимагають значних зусиль і часу; «ілюзорний оптимізм відносно майбутнього» або феномен «нереалістичного оптимізму» проявляється на корті життєвого шляху молодій людині [108, с.55].

Ще один напрям пов'язаний із дослідженням особистості студента як майбутнього спеціаліста, із становленням його професіоналізму (Ж. П. Вірна,

Є. В. Данковцева, Л. П. Журавльова, Е. Ф. Зеєр, Ю. П. Поварьонков, А. О. Реан, О. П. Саннікова, І. О. Цілінко та ін.). що є невід'ємною складовою загального розвитку особистості, яка завжди є індивідуально спрямованою на успішність і результативність діяльності та самоактуалізацію особистості. У контексті діяльнісного підходу, який складає одну з методологічних засад нашого дослідження, Е. Ф. Зеєр вводить поняття «професійне становлення особистості» (яке виражається у розвитку індивідуальності в процесі набуття професіоналізму та індивідуального стилю діяльності) та «професійне становлення діяльності» (яке проявляється розвитком прийомів, способів та технологій, збагаченням професійного інструментарію тощо) [98]. Вчений диференціює ці поняття, але, на наш погляд, вони складають єдиний цілісний психологічний комплекс становлення студента як майбутнього спеціаліста. Крім того, важливим є те, що Е. Ф. Зеєр пропонує чотирикомпонентну структуру особистості майбутнього спеціаліста, яка містить: спрямованість; професійну компетентність; професійно важливі якості; професійно значимі психофізіологічні властивості [98]. Провідною підструктурою у пропонованій системі вчений вважає спрямованість, до якої включає мотиви, ціннісні орієнтації, професійні позиції (ставлення до професії, настанови, очікування, готовність до професійного розвитку) та соціально-професійний статус.

Ю. П. Поварьонков зазначає, що професійно важливі і професійно значимі якості майбутнього спеціаліста (до складу яких він включає якості, що забезпечують прийняття та ефективну реалізацію конкретної професійної діяльності) по-різному впливають на виконання різних функцій та зорієнтовані на рішення різних завдань. А. О. Реан в процесі становлення особистості спеціаліста окремо виділяє вплив суспільної значимості професії (об'єктивне визнання та суб'єктивне розуміння суспільної значимості професії) та мотиву творчості в майбутній трудовій діяльності (бажання творчості та можливості, що надає для цього робота за фахом). Учений наголошує, що творчі аспекти майбутньої професійної діяльності багато у



чому залежить від самої особистості та від ступеня сформованості її ціннісної сфери.

Максимально узагальнений підхід до особистості студента-майбутнього професіонала у будь-якій галузі пропонує О. П. Санніковою через категорії «допрофесійний», «професійний», «позапрофесійний» [212]. Вчена відзначає, що особливості допрофесійного спілкування майбутнього фахівця у різних сферах життєдіяльності характеризуються відносною свободою вибору контактів, партнерів зі спілкування, часу та ін., специфіка професійного спілкування як прояву цілісної особистості професіонала чітко детермінована вимогами професії, визначається її цілями та формується в умовах діяльності, а в позапрофесійному спілкуванні проявляються як стійкі, так і ситуативні риси особистості [212].

Л. П. Журавльова та Є. В. Данковцева довели, що особистісними чинниками успішної майбутньої діяльності студента є чіткість та ефективність механізмів ціле покладання, позитивна мотивація досягнення успіху, високий рівень домагань та вольової регуляції поведінки [91]. На думку інших, якщо визначальна складова особистості студента - професійне мислення, то формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності будується через навчання прийомам аналізу (М. М. Кашапов, В. Є. Луньов); якщо в основу кладеться професійна спрямованість і формування професійних здібностей (професіоналізму), що визначають психологічну готовність, акцент робиться на професійну спрямованість (В. Г. Кузнецов, А. К. Маркова, М. А. Паламарчук, С. Ф. Ступницька, та ін.) або на моральні якості (І. О. Цілинко, А. А. Фурман). Так, А. К. Маркова підкреслює, що професіоналізація, яка містить у тому числі і психологічну готовність як багатоканальний процес, йде відразу по декількох напрямках: через навчання та виховання студентів [148]. Але, на жаль, змістовні психологічні характеристики різних сфер особистості сучасного студента, зокрема, їхньої мотиваційно-ціннісної сфери, в науці розкриті недостатньо [].

Л. Б. Юшкова, вивчаючи проблему найбільш загальних цінностей, що виступають у студентів в якості життєво важливих цілей, виявила, що для студентів такими цілями-цінностями є (в порядку пониження їх суб'єктивної значущості): любов і сім'я, хороші і вірні друзі, цікава робота, мирна обстановка в країні, здоров'я, соціальна активність, пізнання і можливість творчості [267]. Виходячи з даних Л. Б. Юшкової, та ж структура цінностей зберігається впродовж тривалого часу і у працюючих випускників різних спеціальностей. І. О. Цілінко, досліджуючи проблеми моральної та ціннісної сфери сучасних студентів, дійшла висновку, що для більшості з них характерна нестійкість морально-етичних цінностей, некритична оцінка власних смислоутворюючих цінностей, домінування емоційного компоненту у наданні переваги одним цінностям перед іншими (найчастіше гуманним перед прагматичним) та ін. [248], а на думку О. А. Самойлова ціннісний профіль сучасної студентської молоді є суперечливим, із дисгармонійною взаємодією цінностей, тому головним у житті студентської молоді є подолання негативних наслідків неузгодженості ціннісно-смыслових утворень [210]. Вчені наголошують, що отримані результати дозволяють обґрунтувати необхідність організації та проведення психокоректувальної роботи у цьому напрямку.

Навчально-методичний напрям (В. І. Журавльов, Н. В. Кузьміна, М. Г. Лаврова, Ю. П. Платонов). Студент, виступаючи в процесі навчання водночас як об'єкт і суб'єкт управління, піддається впливу найрізноманітніших чинників, які, відповідно, можна розділити на об'єктивні (педагогічні) і суб'єктивні (психологічні) щодо розвитку у студентів ставлення до навчальних предметів. Об'єктивними чинниками можна вважати якість викладання того або іншого предмета і загальну організацію навчального процесу, а суб'єктивними - професійну спрямованість, учбову мотивацію, а також початкові рівні пізнавальних здібностей і готовності, які проявляються в суб'єктивній оцінці міри складності або легкості засвоєння учбових дисциплін різного профілю і змісту (В. І. Журавльов, Н. В. Кузьміна, М. Г. Лаврова, Ю. П. Платонов ).

Оскільки загальною кінцевою метою навчання у вищому навчальному закладі є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і міру прийняття кінцевих цілей навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яка визначається як інтерес до професії і схильність займатися нею. Поняття «спрямованість» включає уявлення про мету; мотиви, що спонукають до діяльності; емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею. Сама професійна спрямованість є складним багатовимірним утворенням, яке описується безліччю властивостей і параметрів. зокрема, Н. В. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, опірність, стійкість, центральність та ін. [125]. Важливо відмітити, що в тих же категоріях характеризується Ю. П. Платоновим професійно-педагогічна спрямованість, у якого вони наповнюються декілька іншим психологічним змістом [185]. Професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається з окремих, локальних оцінок суб'єктом міри особистісної значущості (привабливості - непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту і умов здійснення. Предметом оцінки суб'єктивної значущості можуть виступати такі сторони професійної діяльності, як, наприклад, можливість творчості, робота з людьми, відповідність професії здібностям і характеру, заробіток та ін.

Образ майбутньої професії, тобто, образ-мета у студентів від курсу до курсу постійно перетворюється і до кінця навчання стає усе більш адекватним і наближається до нормативного еталону (В. І. Журавльов [90]). Автор зазначає, що зі зміною уявлень студентів про свою майбутню професійну діяльність міняється і структура їхньої мотивації: зростання професійної спрямованості визначається привабливістю таких боків науково-педагогічної роботи, як можливість творчої ініціативи, прояву індивідуальності і можливості займатися наукою, громадська значущість

наукової діяльності, можливість принести користь людям, а також інші аспекти наукової роботи [90]. Проте, переважна більшість студентів пов'язують свої перспективи в основному тільки з науковою діяльністю, менше - з педагогічною і зовсім мало - з роботою в практичних галузях, наприклад, в якості агронома, лісника, егеря, зоотехніка і т. п., тобто, у галузях, соціально менш престижних. Тому В. І. Журавльов робить висновок про те, що ставлення студентів до професії або спеціалізації залежить не лише від міри адекватності уявлень про неї, але і від оцінки її соціального престижу [90]. Крім того, для формування позитивного ставлення студента до своєї майбутньої професії особливого значення, на думку В. А. Козакова і Д. І. Дзінчука, набуває логіка та послідовність розвитку діяльності в професійній підготовці: перехід навчально-пізнавальної діяльності до навчально-професійної, а потім і до професійної [118, с.50]. У цьому ж руслі Л. М. Жураковська та Е. О. Остапенко пропонують вивчати особистість майбутніх економістів та їхню готовність до професійної діяльності в контексті практиологічного підходу, який реалізується шляхом вивчення функціональності майбутньої професійної діяльності, з'ясування цілей та їх особистісного значення, виявлення причин неефективності навчально-пізнавальної діяльності, потенційних можливостей, визначення траєкторій подальшого професійно-особистісного розвитку, складання плану саморозвитку та ін. [92].

Щодо учбової мотивації студентів різних курсів, то в динаміці її структури також виявляється все більша узгодженість з кінцевою метою навчання, тобто, до старших курсів відзначається посилення ролі професійних мотивів учбової діяльності студентів (Н. В. Кузьміна [125]).

Оскільки професійна спрямованість є провідною і інтегральною формою в мотиваційно-цільовій структурі навчання, то її зниження, за Ю. П. Платоновим, повинне відбитися і на динаміці рівнів і форм учбової мотивації, зокрема на мотивах вчення і на ставленні студентів до учбових

предметів. Саме учбова мотивація формується на основі різних потреб особистості студентів [185].

В процесі навчання і освоєння професійної діяльності уявлення про різні її сторони змінюються і, ймовірно, адекватність образу майбутньої професії, тобто образу-мети, повинна відбитися і на загальному до неї ставленні. Питання про взаємовідношення і взаємовплив мети-образу і мети-завдання як чинника професійного становлення студентів та їх учбової успішності заслуговує спеціальної уваги.

Зупинимося детальніше на двох інших рівнях мотиваційно-цільової основи навчання сучасних студентів.

Загальне ставлення студентів до професії, тобто, до цілей навчання у вищому навчальному закладі, його багатозначність наповнюють професійним смислом і змістом протікання самої учбової діяльності, яка виступає щодо професійних цілей навчання в якості засобу їх досягнення.

Ставлення до навчання як до засобу досягнення цілей навчання утворює другий рівень його мотиваційно-цільової основи - навчальну мотивацію, яка складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації з точки зору їх особистісних, індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати повністю або частково з цілями навчання [185]. Навчальна мотивація згодом трансформується в трудову мотивацію і тому за ступенем її сформованості можна судити про психологічну готовність студента до професійної діяльності

Сама структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і різними формами. Студенти можуть краще або гірше вчитися, тому що хочуть або не хочуть: отримати професію (професійна мотивація); набути нових знань і отримати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високий заробіток (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); затвердити себе і зайняти в майбутньому певний статус в суспільстві в цілому і в певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального і особистісного престижу) і т. п. Кожен з названих

різновидів навчальної мотивації може мати в її загальній структурі домінуюче або підпорядковане значення і тим самим визначати той або інший рівень індивідуальних досягнень у вченні, а разом з ними обумовлювати і міру наближення до кінцевої мети навчання [186].

Процес формування мотиваційно-цільової основи навчання йде не лише зверху вниз, але і навпаки. Рівні мотивації, що пролягають нижче, можуть робити значний вплив на формування її рівнів і форм. Наприклад, вибіркоче ставлення до учбових предметів може на різних етапах навчання визначати домінування тих або інших учбових мотивів в їх загальній структурі, прямо або побічно - через учбову мотивацію, робити вплив на формування загального ставлення до кінцевої мети навчання, тобто професійної спрямованості. Такий вплив ставлення студентів до учбових предметів на формування загального ставлення до професії як до майбутнього психологічного результату навчання стає тим більше очевидним і допустимим, якщо ми подивимося на процес засвоєння різних учбових дисциплін як на низку проміжних етапів досягнення кінцевих цілей навчання. У практиці відомо багато прикладів, коли якісне викладання учбового предмета ставало чинником формування професійних планів студентів, вибору ними професії або спеціалізації [186].

Професійний розвиток студентів у вищому навчальному закладі значною мірою визначається передуючими і більш ранніми формами прояву вибіркового ставлення до професії. Такою первинною активною формою вибіркового ставлення до професії слід визнати процес формування у шкільні роки професійних планів, вибір школярами професії справжні за цим вибором мотиви. Так, В. І. Журавльов виявив, що професійні плани (цілі) школярів складні за своїм складом і динамікою [90]. У професійних планах школярів виявлена наявність ідеальних, реальних і резервних проектів, наприклад: поступити у ВНЗ; поступити вчасно на роботу. Між планом і фактичним самовизначенням спостерігається розбіжність у 50% випускників школи. Це означає, що у них процес професійного самовизначення не завершився. Дані,

наведені В. І. Журавльовим, показують, що процес професійного самовизначення не завершується і у тих, хто, наприклад, поступив у виш або в середньо спеціальний учбовий заклад за попереднім наміром. Вже до кінця першого навчального року багато першокурсників схильні змінити вибрану ними раніше спеціальність.

Окреме місце в дослідженні проблем сучасного студентства займає психологічна підготовка молоді до майбутньої діяльності, зокрема, формування у них вміння запобігати та розв'язувати конфлікти у професійній діяльності (Є. А. Іванченко [103], Т. Б. Поясок [190] та ін.). Так, Є. А. Іванченко наголошує, що система професійної підготовки має дати знання й сформувати навички щодо зміни поведінки людини при зміні установки, способів переконання змінити рішення; оцінки свого стану або стану іншої людини, психологічних причин виникнення конфліктів та засобів їх вирішення, стратегій поведінки у критичній ситуації (наприклад, можливому безробітті) [103, с.49]. Т. Б. Поясок також наголошує, що в системі підготовки майбутніх економістів є велика потреба в ознайомленні їх з причинами виникнення конфліктів та озброєнні їх методами розв'язання цих ситуацій [190]. Для майбутнього фінансиста, економіста проблема можливих конфліктів є актуальною - як у сфері міжособистісних відносин у колективі, так і у соціальному контексті (страйки) [103]. Готовність майбутнього економіста до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності має, на думку Є. А. Іванченко, три складові: базову (ключові компетенції майбутнього економіста), професійну та соціальну (професіоналізм та соціальна зрілість майбутнього економіста) [103, с.52].

Отже, для орієнтації освіти на формування нової якості підготовки майбутнього фахівця, необхідно основні акценти робити саме на психологічній готовності особистості до професійної діяльності, але єдиного підходу до її розуміння в науці не існує. Так, К. К. Платонов під психологічною готовністю розуміє психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі [183];

А.К. Маркова визначає її як багатоканальний процес, який відбувається за декількома напрямками та містить мотиваційну і операціональну сфери [148], О.Є. Штейнмець визначив психологічну готовність до професійної діяльності як процес формування системи уявлень і понять, способів мислення і умінь, мотивів, якостей особистості [259]; В.І.Байденко, говорячи про психологічну готовність до професійної діяльності, використовує поняття "базові навички", до яких відносить: комунікативні навички та здібності; творчість; здатність до аналітичного та креативного мислення; вміння працювати в команді та самостійно; самосвідомість і самооцінку [27]; Н. В. Кузьміна також вважає, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки [125].

Ми не погоджуємося із подібним розумінням психологічної готовності до професійної діяльності як сукупності знань, умінь і навичок (що фактично виключає індивідуально-особистісний компонент) та розглядаємо її як маркер динаміки змін у мотиваційній сфері особистості, формування у неї професійно значущих установок, зміни мотиваційно-ціннісної та смислової структури світосприйняття, наголошуємо, що саме в мотиваційно-ціннісній сфері відбиваються і проявляються найбільш значущі характеристики психологічної готовності до професійної діяльності. Крім того, особливу роль у психологічній готовності особистості до професійної діяльності відіграє онтогенетична рефлексія, яка виступає у формі проєкції минулого досвіду на сьогодення та надає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить.

Таким чином, успішне формування професіоналізму особистості і діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до праці, провідною складовою якої є психологічна готовність, під якою в науці розуміється комплексне психологічне утворення як сплав функціональних, операціональних і особистісних компонентів. Психологічні аспекти



професійної спрямованості студентів до професійної діяльності характеризуються динамікою змін в мотиваційній сфері особистості, формування в неї професійно значимих установок, зміна ціннісно - смислової структури світосприйняття особистості.

Виділено наступні напрями дослідження особистості сучасного студента: фахово спрямований, соціально-демографічний, пов'язаний із загальною характеристикою формування особистості майбутнього професіонала, навчально-методичний та пов'язаний із психологічною підготовкою молоді до майбутньої діяльності. В сучасній психологічній науці широко представлені дослідження студентів педагогічних і психологічних спеціальностей, із непедагогічних напрямів підготовки повно вивчені психологічні особливості майбутніх правоохоронців. Аналіз наукових першоджерел довів, що вивчення особистості майбутніх економістів у психологічній науці представлено поодинокими дослідженнями українських вчених, які не відображають усього різноманіття проблем та складнощів, які виникають у представників даного напрямку підготовки

### **Висновки до першого розділу**

1. В психологічній науці мотив розглядається як: будь-яке внутрішнє, психологічне або фізіологічне за своєю природою джерело поведінки особистості, що відповідає за її активність і цілеспрямованість; упредметнені потреби; спонуки, що призводять до здійснення вчинку; те, на що спирається оцінка прийнятності поведінки з боку суб'єкта; складне психічне утворення, яке виникає в результаті багатоетапного процесу розгортання мотивації. Мотивація як психічне явище також трактується по — різному, як: сукупність чинників, що підтримують і спрямовують, тобто, визначають поведінку; сукупність мотивів; спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість; процес психічної регуляції конкретної діяльності; процес дії мотиву і механізм, що визначає виникнення, напрям і

способи здійснення конкретних форм діяльності; сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність.

Подібна неоднозначність потребує додаткових досліджень мотиваційної сфери як проблемного чинника поведінки особистості та її більшої диференціації.

У сучасній психології немає загальноприйнятої класифікації мотивів: їх розрізняють за видом потреб, яким вони відповідають; за формою відображення предмета потреби; за мірою участі в них свідомості; мотивом виступають різні психологічні утворення: моральне поняття або представлення, ідеал, ціннісна орієнтація.

В дослідженні мотивів та мотивації особистості традиційно існують психоаналітичний, когнітивний та гуманістичний напрями.

2. В психологічній науці у вивченні ціннісних орієнтацій особистості виділяються наступні підходи: структурно-енергетичний, структурно-змістовний, енергетично-змістовний (діалектичний). Ціннісна сфера особистості має чітку структуру, до якої входять такі первинні елементи як ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості, її локус контролю, спрямованість, рівень мотивації досягнень та ін.

В даному дослідженні ціннісна сфера особистості розуміється як спосіб свідомого конструювання власного життя, (спосіб життєвого самовизначення і самореалізації), що базується на смисложиттєвих та ціннісних орієнтаціях особистості, її планах і прогнозах самоздійснення. Ціннісна сфера особистості представляє собою цілісну систему ціннісних орієнтацій, які виступають важливим регулятором активності людини, оскільки вона дозволяє співвідносити індивідуальні потреби і цінності особистості із цінностями і нормами соціуму.

3. Провідними методологічними засадами дослідження мотиваційно-ціннісної сфери особистості було обрано: принципи сучасної психології (відображення, детермінізм, активності, розвитку, єдності свідомості та діяльності, системного і цілісного підходу), основні положення системно-

структурного та діяльнісного підходу, інтегративної та гуманістичної психології аксіологічний і акмеологічний підходи.

4. Виділено наступні напрями дослідження особистості сучасного студента: фахово спрямований, соціально-демографічний, пов'язаний із загальною характеристикою формування особистості майбутнього професіонала, навчально-методичний та пов'язаний із психологічною підготовкою молоді до майбутньої діяльності. В науці широко представлена низка досліджень особистості студентів педагогічних, психологічних (майбутніх психологів та педагогів) та правоохоронних спеціальностей (майбутні слідчі, оперативні працівники тощо), вивчення особистості сучасного студента як представника соціально-демографічної групи, окремих його рис та властивостей незалежно від фахової підготовки. Дослідження різних аспектів особистості студентів-майбутніх економістів є поодинокими та не систематизованими.

Успішне формування професіоналізму особистості і діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до праці, провідною складовою якої є психологічна готовність, під якою в науці розуміється комплексне психологічне утворення як сплав функціональних, операціональних і особистісних компонентів. Психологічні аспекти професійної спрямованості студентів до професійної діяльності характеризуються динамікою змін в мотиваційній сфері особистості, формування в неї професійно значимих установок, зміна ціннісно - смислової структури світосприйняття особистості.

## РОЗДІЛ 2

### ЕТАПИ І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

#### **2.1. Організація дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості**

Організація та проведення теоретико-емпіричного дослідження мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів здійснювалося з дотриманням вимог, які висуваються до наукових досліджень (О.О. Бодальов [42], Л. Ф. Бурлачук [55], Р. С. Немов [158] та ін.).

Вивчення особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів здійснювалося упродовж трьох основних взаємопов'язаних між собою етапів: пошуково-теоретичного, теоретико-емпіричного та інтерпретаційного.

Основною метою даного дослідження було теоретичне вирішення проблеми, виявлення наявних прогалин у даному напрямку вивчення особистості, усвідомлення потреби в усуненні дефіциту теоретико-емпіричного знання та формулювання проблеми. На першому, пошуково-теоретичному етапі (2012-2013 р.р.) здійснювався аналіз наукової літератури з досліджуваної проблематики, вивчався стан розкриття проблеми, визначався основний категоріальний апарат. Пошуково-теоретичний етап вивчення особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів передбачив складання плану дослідження, який в процесі подальшої роботи деталізувався, поповнювався, подекуди змінювався. На даному етапі особливого значення набував порівняльний аналіз, який допомагає формулювати основні висновки дослідження. До того ж, будь-який компонент мотиваційно-ціннісної сфери особистості, узятий окремо, без

проведення змістового аналізу та без порівняння з іншими спорідненими категоріями, є малоефективним [158].

Крім того, на пошуково-теоретичному етапі було визначено й уточнено мету наукового дослідження; об'єкт, предмет та основні задачі.

Другий етап (2014-2015 рр.), теоретико-емпіричний, передбачав первинну перевірку і уточнення висунутого теоретичного припущення щодо особливостей та динаміки мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі було здійснено емпіричне дослідження, проведено попередню інтерпретацію отриманих даних, побудована моделі мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів. Для отримання інформації щодо особливостей та динаміки мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів у їхній професійній діяльності нами було досліджено дві групи студентів – 2 та 4 курсів. Вибір груп порівняння був пов'язаний з необхідністю перевірки динаміки становлення основних складових мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів. Обраний контингент досліджуваних дозволив нам дотриматися основної вимоги до вибірки – репрезентативності, максимального відображення основних характеристик генеральної сукупності.

Крім того, для обґрунтування вибору нашої емпіричної вибірки особливого значення набула характеристика важливих психологічних характеристик пізньої юності, які охоплюють пізнавальну, емоційну, мотиваційну, вольову сфери психіки та проявляються в структурі особистості: у інтересах, цінностях, мотивах, схильностях, у характері.

Основними психологічними характеристиками пізньої юності є розвиток свідомості і самосвідомості, завдяки чому у молодих людей формується цілеспрямоване регулювання її відносин до навколишнього середовища і до своєї діяльності (О. Г. Злобіна [100]), розвиток самостійного логічного мислення, образної пам'яті, індивідуального стилю розумової діяльності, інтерес до наукового пошуку (І. С. Кон [120]), провідною

діяльністю періоду пізньої юності виступає учбово-професійна діяльність. Крім того, до важливих новоутворенням цього періоду відносяться: розвиток самоосвіти, самопізнання, рефлексії, тобто самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями і думками обуславлює критичну переоцінку цінностей, що раніше склалися, і сенсу життя - можливо, їх зміна і подальший розвиток [194].

Тобто, період навчання у вищому навчальному закладі складає специфічну соціальну ситуацію, в якій перебувають наші досліджувані – майбутні економісти, коли процес навчання все більше набуває специфічних професійних рис.

Третій етап (2015-2016 р.р.), інтерпретаційний, дозволив систематизувати та максимально узагальнити отримані результати теоретико-емпіричного дослідження, розробити рекомендації та сформулювати загальні висновки, завершити літературне оформлення дисертації.

Крім того, на даному етапі були сформульовані штучні і загальні висновки емпіричного дослідження, підготовлені та надруковані статті за основними результатами дослідження. .

Статистичний аналіз отриманих даних припускав:

а) кількісний аналіз: кореляційний, який спрямовано на виявлення статистичних зв'язків між показниками, що вивчаються; кластерний та факторний аналізи, спрямовані на вивчення структури мотиваційно-ціннісної сфери особистості та змісту її чинників;

б) якісний аналіз, спрямований на розподіл досліджуваних за різним ступеням враженості основних складових мотиваційно-ціннісної сфери особистості; опис психологічних портретів виявлених груп.

Інтерпретація отриманих емпіричних результатів порівнювалася із інформацією, отриманою іншими вченими.

Таким чином, теоретико-емпіричне дослідження мотиваційно-ціннісної сфери проводилося у три етапи - пошуково-теоретичний, теоретико-

емпіричний та інтерпретаційний, кожен з яких має власні цілі та завдання, що забезпечило цілісність та системність у розкритті проблеми особливостей мотиваційно-ціннісної сфери особистості у майбутній професійній діяльності.

## **2.2. Методи дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості**

В даному дослідженні ми розглядатимемо дефініцію «метод» багатозначно: як інструмент отримання наукового знання різного рівня узагальненості; систему способів і прийомів емпіричного дослідження; професійну психологічну психотехніку; особливості взаємодії з суб'єктом.

Значна увага приділяється укладенню методичного комплексу дослідження психологічних особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості у зв'язку із тим, що категоріальний апарат дослідження має бути ретельно визначений, щоб значення понять було зрозумілим щодо феноменів психічного, спостережуваних об'єктивно, а також щодо теорій, розроблених для пояснення цих феноменів. Для розв'язання поставлених завдань в дослідженні використовувався комплекс методів: теоретичні – системно-структурний, аналізу наукових першоджерел; емпіричні – психодіагностичний метод; статистичні – методи обробки отриманих даних.

Системно-структурний метод (В. О. Ганзен [73], Б. Ф. Ломов [137], В.М.Юрченко [266] та ін.) в психологічній науці застосовується до складноорганізованих та самоорганізованих об'єктів, які постійно розвиваються, до яких ми відносимо мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Даний метод, за Б. Ф. Ломовим, дозволяє систематизувати психологічні знання, усуває можливу надмірність в накопиченій інформації, підвищує наочність описів, зменшує суб'єктивізм в інтерпретації психічних явищ, допомагає побачити прогалини у знаннях про конкретні об'єкти,

виявити їх неповноту, визначити завдання подальших досліджень, а іноді і передбачити властивості об'єктів, інформація про яких відсутня, шляхом екстраполяції і інтерполяції наявних відомостей [127].

Для нього характерні:

- поглиблена увага до опису актуального стану об'єктів;
- з'ясування внутрішньо властивих їм позачасових властивостей;
- інтерес не до окремих ізольованих фактів, а до стосунків між ними, у наслідок чого будується цілісна система взаємозв'язків між елементами об'єкту на різних рівнях його організації [127].

Застосування системно-структурного методу сприяє глибокому зануренню у проблему, виявленню значимих взаємозв'язків між окремими компонентами мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Крім того, важливою характеристикою системно-структурного методу є відносна легкість наочного подання результатів у вигляді різних моделей, які можуть даватися у формі описів, переліку елементів, графічної схеми, класифікації тощо.

Метод аналізу наукових першоджерел передбачав аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з метою поглибленого розуміння досліджуваної проблеми та стану її опрацьованості і актуальності на сучасному етапі. Робота з науковими джерелами здійснювалася на всіх етапах написання дисертаційного дослідження. За В. А. Роменцем, вивчення наукових першоджерел як засіб наукового пізнання поєднує в собі цикл дослідницьких та аналітичних процедур, спрямованих на розпізнавання, формалізацію, тлумачення та прогноз особистісне зорієнтованих характеристик [204]. Складність цього методу, підкреслює автор, полягає в тому, що предметом дослідницьких процедур виступає текст, який сприймається психологом-дослідником як самостійне багатомірне та багатозмістове явище, здатне вміщувати та виявляти:



простір індивідуального й професійного буття автора через зміст обраних проблем індивідуального пізнання та перетворення змістових тлумачень цих проблем;

рух змістового та функціонального досвіду автора через формальну та змістову динаміку пізнавальних дій автора щодо предмета своєї активності, цілісність і завершеність перетворювальних впливів на реальність та дійсність предмета, що пізнається;

термін культурно-історичного буття автора, освоєний ним у процесі поєднання свого індивідуального буття з культурно-історичним процесом як таким крізь продукти свого пізнавального та перетворюючого діяння [204].

Крім того метод аналізу наукових першоджерел було використано в емпіричній частині дослідження, при порівнянні отриманих результатів із даними інших авторів. В дослідженні було проаналізовано 301 джерело вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Серед емпіричних методів було використано психодіагностичний метод, який спирався на низку провідних принципів психодіагностики, а саме:

- принцип наукової обґрунтованості методик забезпечує валідність та надійність методичного інструментарію, тобто отримання результатів, яким можна довіряти. Всі методики, використані в даному дослідженні, відповідають означеним вимогам та повною мірою спрямовані на операціоналізацію конструкту «мотиваційно-ціннісна сфера особистості». Конкретні психодіагностичні методики, включені у методичний комплекс, характеризувалися внутрішньою і емпіричною валідністю, оскільки перевірялась відповідність емпіричних показників реальній поведінці студентів-майбутніх економістів не тільки в процесі тестування, але й на практичних, семінарських заняттях, у процесі спілкування з ними тощо;

принцип не завдання збитку припускає, що результати психодіагностики не можна було використати, якщо вони зашкоджують тій особистості, яка приймає участь у психодіагностиці. Якщо психодіагностика

проводилася з метою відбору студентів для експерименту, то цей принцип застосовувався разом із принципом відкритості результатів психодіагностики для досліджуваного, який вимагає інформації про те, що і як у нього тестуватиметься, які результати його обстеження, а також про те, ким і яким чином вони будуть використані для в подальшому;

- принцип об'єктивності отриманих висновків вимагає їхнього наукового обґрунтування, зв'язку з результатами тестування, проведеного за допомогою валідних і надійних методик, незалежність від суб'єктивних настанов дослідника та ін.;

- принцип комплексної діагностики дозволяє в процесі діагностики однієї і тієї самої психічної властивості поєднувати різні методичні прийоми, для підвищення надійності результатів діагностики допускає поєднання методик, спрямованих на з'ясування споріднених психічних властивостей, що забезпечувало високий рівень надійності психологічного діагнозу.

У дослідженні психологічних особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості було використано такі психодіагностичні методики:

Методика О. Б. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах», яка передбачала виявлення внутрішніх конфліктів, викликаних розбіжністю бажаного та доступного. Методичне підґрунтя становить теоретичні положення М. Рокича щодо структури людських цінностей. В означеній методиці використано той самий перелік термінальних цінностей, який був запропонований М. Рокічем.

Методика складається з інструкції, переліку 12 цінностей, двох бланків з таблицями № 1 і № 2. В ході опитування досліджуваному пропонувався перелік термінальних цінностей, які він повинен попарно порівняти з позиції значущості, необхідності для себе, і вписати свої відповіді в таблицю № 1. Цей самий перелік цінностей, що пред'являвся вдруге, знову попарно ранжирувався, але вже з позицій доступності, можливості досягнення, що відбивається в таблиці № 2.

За результатами виконання було отримано такі дані: бажаність і доступність кожної термінальної цінності; рейтинг з привабливості і доступності; інтегральний показник адаптивності; наявність (або відсутність) внутрішніх конфліктів; наявність (або відсутність) внутрішнього вакууму.

Для вивчення екзистенціальних характеристик (життєвих цілей і смислів) життєвих стратегій особистості було використано тест-опитувальник «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва, що є адаптованою версією тесту «Цілі життя» (Purpose – in – Life Test, PIL) Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика.

Запропонована адаптована версія Д. О. Леонтьєва є набором з 20 виразів, кожний з яких сформульований як твердження із закінченням, що розвивається: два протилежні варіанти закінчення задають полюси оцінної шкали, між якими можливі сім градацій переваги.

Інтерпретація субшкал:

«Цілі в житті». Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті досліджуваного цілей у майбутньому, які віддзеркалюють його життєву свідомість, спрямованість і часову перспективу.

«Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя». Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією що єдиний смисл життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник засвідчує чи сприймає сам досліджуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений смислом.

«Результативність життя або задоволеність самореалізацією». Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна, осмислена була прожита його частина.

«Локус контролю – Я (Я – господар життя). Бали за цією шкалою засвідчують уявленню про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його смисл, або навпаки, відповідає уявленню про себе як про слабку особистість.

«Локус контролю – життя або керування життям». Високі бали цієї шкали відображають переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що свобода вибору невіддільна від свідомого контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь планувати на майбутнє.

Опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (М. Фетискін, В. Козловим, Г. Мануйлов) спрямований на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, яка передбачає аналіз минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності.

Отримані суми балів. 100-150 балів – повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Досліджуваній має виняткову здатність ускладнювати собі життя. Прийнятими рішеннями незадоволені ані він, ані його оточення. Для виправлення ситуації необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки й знайти гарних порадників по складних життєвих ситуаціях.

50-99 балів – рефлексія зі знаком «-», підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових. Обережність досліджуваного, що з'явилася результатом минулих життєвих помилок, не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Критичний розум іноді заважає виконанню глибоких бажань.

0-49 балів – рефлексія зі знаком «+». Аналіз зробленого й рух уперед. Найближчим часом досліджуваному не загрожує небезпека зробити життєву помилку. Гарантія цього – він сам. У нього є багато рис, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування й передбачення власного майбутнього. Він відчуває себе творцем власного життя.

Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI) призначений для діагностики станів і властивостей особистості, які мають першорядне значення для процесу соціальної адаптації і регуляції поведінки. Методика FPI була створена з урахуванням досвіду побудови і застосування

таких відомих опитувальників, як 16PF Кеттела, ММРІ (СМІЛ), ЕРІ Айзенка та ін. Тест FPI використовується для психодіагностики, профорієнтації, психологічного консультування, експертизи і т. п. Опитувальник FPI містить 12 шкал, діагностуючих: невротичність, спонтанну агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, врівноваженість, реактивну агресивність, сором'язливість, відкритість, екстраверсію-інтроверсію, емоційну лабільність, маскуліність-фемініність.

Інтерпретація отриманих результатів, психологічний висновок і рекомендації надаються на основі розуміння суті питань в кожній шкалі, глибинних зв'язків досліджуваних чинників між собою та з іншими психологічними та психофізіологічними характеристиками і їх ролі в поведінці і діяльності людини.

Методика В. Смекала - М. Кучери «Спрямованість особистості» заснована на словесних реакціях досліджуваного в передбачуваних ситуаціях, пов'язаних з роботою або взаємодією з іншими людьми. Відповіді досліджуваного залежать від того, яким видам задоволення і винагороди він віддає перевагу. Опитувальник містить 30 пунктів і дає можливість найбільш цінної для досліджуваного вибору відповіді з трьох запропонованих варіантів. Результати методики оцінюються за трьома шкалами, тим самим визначається домінуюча спрямованість особистості – ділова, колективістська чи особистісна.

Ділова спрямованість (спрямованість на завдання) віддзеркалює перевагу мотивів, що породжуються самою діяльністю, та захоплення процесом діяльності, прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями і навичками. Зазвичай такі люди прагнуть співробітничати з колективом, у колективі, вони відстоюють свою думку, яку вважають корисною для роботи.

Колективістська спрямованість (спрямованість на взаємодію, взаємини) має місце тоді, коли вчинки людини визначаються її потребою у спілкуванні. Така особистість виявляє цікавленість щодо підтримки добрих взаємин, але

лише на «поверхні», що часто перешкоджає виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям.

Особистісна спрямованість (спрямованість на себе) пов'язується з домінуванням мотивів власного благополуччя, прагненням до особистої першості, престижу. Такі люди здебільшого поглинені у свої відчуття і переживаннями і слабо реагують на потреби інших, вони займаються переважно собою, ігноруючи людей чи роботу, яку зобов'язані виконувати.

Методика «Потреба в досягненні» Ю. М. Орлова використовується для виміру споживи в досягненні мети, успіху і т. ін.: чим вища в особистості самооцінка, тим більше вона активна і націлена на досягнення, у такому разі потреба в досягненні перетворюється на особистісну властивість, настанову. Мотивація досягнення (успіху, мети) виражається у прагненні до поліпшення результатів, наполегливості в досягненні своїх цілей, і впливає на все людське життя.

Методика складається із 23 тверджень, на які досліджуваному пропонується відповісти «так» чи «ні».

За кожную відповідь ставиться 1 бал. Сума балів за відповіді «так» на запитання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23 плюс сума балів за відповіді «ні» на запитання 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

$ПД = (\text{сума «так»} + \text{сума «ні»}) \times 60/23 + 20$ .

Особи з високим рівнем потреби в досягненнях відрізняються такими рисами: наполегливістю в досягненні своїх цілей, незадоволенням досягнутим, постійним прагненням зробити справу краще, аніж раніше, схильністю захоплюватися роботою, прагненням у будь-якому випадку пережити задоволення успіху, нездатністю погано працювати, потребою винаходити нові прийоми роботи у виконанні звичайних справ, відсутністю духу суперництва, бажанням, щоб й інші разом з ними пережили успіх і досягнення результату, незадоволенням легким успіхом і несподіваною легкістю завдання, готовністю прийняти допомогу і допомагати іншим при рішенні важких завдань, щоб спільно випробувати радість успіху.

Методика «Структура мотивації» Ю. М. Орлова містить 36 тверджень. Досліджуваним пропонується обрати найбільш відповідну з семи градацій і підкреслити або обвести відповідну цифру – 3-2-1-0+1+2+3.

Методика діагностує: мотивацію досягнення (пізнавальний, змагальний, внутрішній і мотиви досягнення успіху, означення результатів та складності завдань) та мотивацію ставлення (мотиви ініціативності, самооцінки вольового зусилля, самомобілізації (на вольове зусилля), самооцінки особистісного потенціалу, особистісного осмислення роботи (особистісний смисл) та мотив позитивного особистісного очікування).

Застосування в емпіричному дослідженні особливостей особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості методів математичної статистики надає процесу дослідження чіткості, структурованості та дозволяє отримати надійне підтвердження отриманих взаємозв'язків та моделей.

Відповідно до функціонального призначення було використано різні види методів математичної статистики: кореляційний аналіз, кластерний, факторний аналіз. Крім того, в залежності від типу розподілу даних використовувались методи параметричного та непараметричного аналізу статистичної значущості розходжень, зокрема, для порівняння основних показників було задіяне непараметричний критерій, у якості якого виступав U-критерій Манна-Вітні.

Також для кожного з параметрів, що складають цілісний конструкт професійно-ціннісних орієнтацій, розраховувалися описові статистики: середнє арифметичне значення (M), стандартне відхилення (s), медіана (Me) та міжквартильний інтервал (IQR).

Таким чином, для розв'язання поставлених задач в дослідженні використовувався комплекс методів: теоретичні – системно-структурний, аналізу наукових першоджерел; емпіричні – психодіагностичний метод; статистичні – методи обробки отриманих даних.

## Висновки до другого розділу

1. Визначено три основні етапи теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості - пошуково-теоретичний, теоретико-емпіричний та інтерпретаційний, кожен з яких має власні цілі та завдання, що забезпечило цілісність та системність у розкритті проблеми особливостей мотиваційно-ціннісної сфери особистості у майбутній професійній діяльності.

2. Для реалізації мети та розв'язання дослідницьких задач вивчення психологічних особливостей мотиваційно-ціннісної сфери у майбутній професійній діяльності особистості було підібрано відповідний методичний комплекс: теоретичні – системно-структурний, аналізу наукових першоджерел; емпіричні – психодіагностичний метод; статистичні – методи обробки отриманих даних (кореляційний, кластерний, факторний аналіз).

Використаний в дослідженні психодіагностичний метод спирався на низку провідних принципів психодіагностики, а саме: наукової обґрунтованості методик, відкритості результатів психодіагностики для досліджуваного, об'єктивності отриманих висновків, комплексної діагностики.



## РОЗДІЛ 3

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

#### 3.1. Дослідження особливостей індивідно-особистісної, мотиваційної та смисложиттєвої складових готовності студентів до майбутньої професійної діяльності на різних етапах навчання

**3.1.1. Перевірка вибірки на нормальність розподілу показників.**  
Для дослідження нами були представлені результати проведеного опитування 70 студентів 2 курсу та 62 студентів 4 курсу факультету економіки та управління підприємством Одеського національного економічного університету.

Для роботи з вибіркою потрібно було перевірити коефіцієнти асиметрії (S) та ексцесу (K) для показників за шкалами усіх методик, використаних в дослідженні. Для наочності отримані дані зведено у загальну таблицю 3.1.

Розраховані коефіцієнти в разі нормального розподілу даних вибірки мають становити  $K/SEK \leq |7.0|$  та  $S/SES \leq |2.0|$ . Так S. G. West, J. F. Finch і P. J. Curran довели, що розподіл можна вважати таким, що істотно не відрізняється від нормального, якщо величина асиметрії менше, ніж 2,00, а величина ексцесу менше, ніж 7,00 [301]. Ці цифрові значення використовувалися як орієнтири в цьому дослідженні. В результаті перевірки вибірки на нормальність розподілу значень показників виявлено, що всі дані дослідження відповідають критеріям нормально розподілу, отже можна перейти до розгляду описових характеристик показників.

Таблиця 3.1

## Дослідження вибірки на нормальність розподілу значень показників

Показники	2 курс		4 курс	
	S/SES	K/SEK	S/SES	K/SEK
Рівень онтогенетичної рефлексії	0,020	-0,478	0,035	-0,029
Внутрішня мотивація	0,363	-0,393	-0,331	-0,762
Зовнішня позитивна мотивація	-0,720	-0,038	-0,202	-1,039
Зовнішня негативна мотивація	0,125	0,248	-0,348	-0,531
Невротичність	0,339	-0,274	-0,402	-0,893
Спонтанна агресія	-0,685	-0,329	-0,645	-0,058
Депресивність	0,239	-0,543	0,495	-0,925
Дратівливість	-1,053	0,063	-0,371	-0,252
Товариськість	-0,027	-1,376	-0,877	-0,267
Врівноваженість	0,141	-0,940	1,306	0,609
Реактивна агресивність	-0,424	-0,640	0,150	-0,580
Сором'язливість	-0,614	-0,034	-0,678	2,097
Відкритість	-0,975	-0,326	-0,468	-0,856
Екстраверсія-Інтроверсія	-0,646	0,036	-1,125	0,701
Емоційна лабільність	0,579	-1,120	0,311	-1,471
Маскулінність-Фемінінність	-0,189	-0,877	-0,018	-0,266
Мета	-0,822	1,280	-1,581	2,707
Процес	-0,878	2,156	-0,715	0,201
Результат	-0,709	0,282	-1,562	1,955
Локус контролю Я	0,456	2,395	-1,282	1,634
Локус контролю Життя	-0,017	-1,070	-0,810	-0,347

Примітка: S - коефіцієнти асиметрії; K - коефіцієнти ексцесу;  
SE – стандартизована похибка

### 3.1.2. Однофакторний дисперсійний аналіз особливостей індивідуально-особистісної, мотиваційної та смисложиттєвої готовності студентів на різних етапах навчання.

Для аналізу розбіжності між групами студентів-економів різних курсів за психологічними параметрами проводився однофакторний дисперсійний аналіз, оцінювалися такі описові статистики, як арифметичне середнє (M) та стандартне відхилення (SD) за всіма шкалами застосованих методик. Нами були описані статистично значущі відмінності між студентами факультету економіки та управління підприємством другого та четвертого курсів навчання, які були виявлені за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу.

В рамках моделі однофакторного аналізу треба було впевнитися у тому, що зміна фактора  $A$  не впливає на показник  $X$  (нульова гіпотеза).

На статистичній мові завдання зводиться к перевірки статистичної однорідності спостережуваних даних  $\{X_{ij}\}$ ,  $i = 1, \dots, n_j$ ,  $j = 1, \dots, k$ , яка коротко записується у вигляді перевірки гіпотез:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k = \mu, H_1 : \text{невсі } \mu_j \text{ дорівнюють, } j = 1, \dots, k.$$

Ці гіпотези перевіряються за допомогою  $F$ -критерію Фішера, заснованого на статистиці, де середні квадрати відповідно між і усередині груп  $W_1, \dots, W_k$ , які обчислюють за формулами

$$S_B^2 = SS_B / (k-1) = \frac{1}{k-1} \sum_{j=1}^k n_j (\bar{X}_{\bullet j} - \bar{X}_{\bullet\bullet})^2,$$

$$S_W^2 = SS_W / (n-k) = \frac{1}{n-k} \sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} (X_{ij} - \bar{X}_{\bullet j})^2.$$

Статистика при гіпотезі  $H_0$  має  $F$ -розподіл Фішера з числами ступенів свободи  $(k-1)$  та  $(n-k)$ , тобто справедливо вираження

$$L\{F = S_B^2 / S_W^2 \mid H_0\} = F(k-1, n-k).$$

Критична область розміру  $\alpha$  знаходиться праворуч від квантіля  $F_{1-\alpha}(k-1, n-k)$  рівня  $(1-\alpha)$  для  $F$ -розподілу з числами ступенів свободи  $(k-1)$  і  $(n-k)$ .

Дослідження індивідуально-психологічних особливостей студентів майбутніх економістів відбувалося за допомогою Фрайбурзького особистісного опитувальника. Було виявлено статистично значущі відмінності між групами студентів за показниками невротичності, врівноваженості та відкритості (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

**Описові характеристики показників дослідження індивідуально-особистісних властивостей майбутніх економістів 2 та 4 курсів**

Показники	M		SD		F	p
	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс		
<b>Невротичність</b>	<b>5,760</b>	<b>6,710</b>	<b>1,689</b>	<b>1,348</b>	<b>12,606</b>	<b>0,001</b>
Спонтанна агресія	5,390	5,630	2,202	2,042	0,430	0,513
Депресивність	5,790	5,390	1,817	1,841	1,563	0,213
Дратівливість	6,670	7,080	1,305	1,135	3,651	0,058
Товариськість	5,740	6,340	2,454	2,225	2,116	0,148
<b>Врівноваженість</b>	<b>5,740</b>	<b>4,470</b>	<b>1,815</b>	<b>1,956</b>	<b>15,081</b>	<b>0,001</b>
Реактивна агресивність	6,300	6,680	1,764	1,277	1,937	0,166
Сором'язливість	6,100	5,530	2,285	1,753	2,515	0,115
<b>Відкритість</b>	<b>7,560</b>	<b>6,630</b>	<b>1,315</b>	<b>1,550</b>	<b>13,855</b>	<b>0,001</b>
Екстраверсія-Інтроверсія	5,890	5,450	1,885	1,554	2,052	0,154
Емоційна лабільність	5,610	5,760	1,836	1,637	0,223	0,637
Маскулінність-Фемінінність	4,740	4,390	2,289	1,805	0,966	0,328

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); M - середнє арифметичне відхилення; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

Студенти-економісти 4 курсу виявили більш високий рівень невротичності, аніж студенти 2 курсу ( $M=6,710$  та  $M=5,760$  відповідно). За значеннями стандартного відхилення спостерігалися тенденція до більш визначеного рівню оцінки нервового стану ( $SD=1,348$ ) у студентів 4 курсу, проте вибірка студентів 2 курсу визначала різноманітність оцінки власного рівню невротичності ( $SD=1,689$ ). Саме рівень невротичності визначає риси тривожності та збудливості у студентів 4 курсу, що пояснюється активною фазою професійного становлення, страхом та невизначеністю перед сучасним світом матеріальних та соціальних досягнень. Відтак, на думку Е. Еріксона, перебування у вищому навчальному закладі є «законодавчо закріпленої відстрочкою» у прийнятті людиною ролі дорослого, яку він в контексті формування ціннісної системи називає «психосоціальним мораторієм» [263]. Натомість, студенти 2 курсу ще знаходяться в просторі отримання потрібних знань та оволодіння професійними навичками.

Наступним показником відмінності груп виступає показник рівноваженості. Група студентів 2 курсу за результатами дослідження виявила більший рівень рівноваги ( $M=5,740$ ), аніж студенти 4 курсу ( $M=4,470$ ), також значення стандартного відхилення мали у них більш гомогенний характер оцінок ( $SD=1,815$ ), ніж у студентів 4 курсу ( $SD=1,956$ ). Студенти молодшого курсу визначали менший рівень внутрішньої напруженості, були задоволені собою та власними успіхами, проте, студенти-старшокурсники визначали рівень дезадаптації та тривожності, який створював ризик втрати контролю та дезорганізації поведінки.

За значеннями відкритості студенти 2 курсу виявили високий рівень ( $M=7,650$ ) відвертого та зацікавленого ставлення до дослідження та уникнення соціально бажаного покращення власних відповідей, проте їх опоненти ( $M=6,630$ ) були більше зосереджені на перебільшенні власних особистісних характеристик та відповідності певному рівню соціальних прагнень та досягнень. Характер розподілу оцінок студентів 2 курсу був більш гомогенний ( $SD=1,315$ ), аніж у студентів 4 курсу ( $SD=1,550$ ), що

підкреслювало факт відповідності достовірної оцінки власних рис особистості.

За дослідженням рівню онтогенетичної рефлексії між двома групами не було виявлено статистично значущих відмінностей (таблиця 3.3). Проте, слід зазначити, що обидві групи досліджуваних виявляють здатність до аналізу помилок у минулому, оцінки діяльності, що мала успіх або, навпаки, зазнала поразки. Але іноді перебільшення власних помилок та критичності ставлення до них призводить до побоювання реалізації поставленої мети та досягненні успіхів.

*Таблиця 3.3*

**Описові характеристики дослідження онтогенетичної рефлексії майбутніх економістів**

Показники	M		SD		F	p
	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс		
Рівень онтогенетичної рефлексії	57,286	58,710	20,531	13,488	0,216	0,643

Примітка: M - середнє арифметичне відхилення; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

Ставлення до навчання як до засобу досягнення професійних цілей утворює мотиваційну сферу професійної діяльності. На думку А. О. Реана та Я. Л. Коломінського, структура мотивації багатозначна за змістом і різним формам [200]. Студенти можуть краще або гірше вчитися, тому що хочуть (або не хочуть) набувати нові знання і отримувати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високий заробіток (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); утвердити себе і зайняти в майбутньому певне положення в суспільстві в цілому і в певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального та особистісного престижу). Теоретичною основою вивчення мотивації професійної діяльності виступила концепція про внутрішню і зовнішню мотивації (А. О. Реан, Я. Л. Коломінський [200]).

Показники внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та негативної мотивації уявляють собою єдиний комплекс дослідження мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір (таблиця 3.4). За ступенем її сформованості можна судити про готовність студентів до професійної діяльності.

Таблиця 3.4

**Описові характеристики дослідження мотиваційного комплексу професійної діяльності майбутніх економістів**

Показники	M		SD		F	p
	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс		
<b>Внутрішня мотивація</b>	<b>3,729</b>	<b>4,315</b>	<b>0,516</b>	<b>0,567</b>	<b>38,659</b>	<b>0,001</b>
<b>Зовнішня позитивна мотивація</b>	<b>4,035</b>	<b>4,428</b>	<b>0,565</b>	<b>0,441</b>	<b>19,409</b>	<b>0,001</b>
<b>Зовнішня негативна мотивація</b>	<b>3,794</b>	<b>4,202</b>	<b>0,561</b>	<b>0,590</b>	<b>16,570</b>	<b>0,001</b>

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); M - середнє арифметичне відхилення; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

За всіма показниками мотиваційного комплексу було виявлено статистично значущі відмінності між групами студентів за курсами навчання, що вказує на принципові зміни в мотиваційній сфері майбутніх економістів. Так, на завершальній стадії навчання (у студентів 4 курсу) превалює вплив зовнішньої позитивної мотивації, наступним за силою визначається внутрішня мотивація, а вже останнім чинником впливу на мотиваційну сферу постає зовнішня негативна мотивація. Такий розподіл показників мотиваційного комплексу вказує на спрямованість студентів до отримання професійного визнання та соціального положення, здобуття поваги та гідного ставлення до себе. Наявність внутрішніх поштовхів до досягнення прагнень визначає тягу до освоєння професії та здобуття певних висот, цьому також

сприяє бажання уникнення критики та невідповідності певним сподіванням самореалізації.

На початку навчання (в групі студентів 2 курсу) визначальний характер професійної мотивації особистості має зовнішня позитивна мотивація, що визначає рушійним чинником реалізації діяльності наявність визнання в певній соціальній групі, отримання вербальних та невербальних винагород та позитивної оцінки власної діяльності. Також вплив зовнішньої негативної мотивації значно стимулює розвиток досягнення власних прагнень, аби не стати об'єктом незадовільного ставлення до себе та до своїх результатів діяльності. Внутрішня мотивація відіграє в ставленні мотиваційного комплексу студентів 2 курсу останню роль, що відображає перевагу зовнішніх мотиваційних складових та бажання відповідати сучасним соціальним запитам, аніж слідувати власним бажанням та намірам розвитку.

Також, слід зауважити, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі у досліджуваних студентів 2 курсу залишається домінуючим характер зовнішніх позитивних впливів, проте відбувається переоцінка значення внутрішньої мотивації в структурі професійної діяльності. У них виразним є прагнення уникнути критики з боку викладачів і друзів, а також відхід від можливих покарань або неприємностей згодом перетікає у власне бажання опанування майбутньою професією та досягнення висот самореалізації.

За показниками внутрішньої мотивації значення стандартного відхилення відображали більшу гомогенність вибірки студентів другого курсу, проте, в оцінках власних зовнішніх позитивних мотиваційних впливів більшу гомогенність визначала група студентів 4 курсу. Значення стандартного відхилення за показником зовнішньої негативної мотивації виявляли менший розбіг значень в групі студентів 2 курсу ( $SD=0,561$  та  $SD=0,590$  відповідно), що свідчило про більшу однотайність оцінок важливості уникнення зовнішніх неприємних факторів впливу на мотиваційну сферу.



Тест "Смисложиттєві орієнтації" (методика СЖО) Д. О. Леонтєва надає можливість оцінити, наскільки змістовним, осмисленим є життя досліджуваних студентів [133]. Життя вважається осмисленим при наявності цілей, задоволенні, одержуваному при їх досягненні і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, обирати завдання з наявних, і добиватися результатів. Важливим є ясне співвіднесення цілей - з майбутнім, емоційної насиченості – з теперішнім, задоволення - з досягнутим результатом, минулим.

Досліджувані студенти знаходяться на етапі становлення професійної діяльності. Зазвичай професійна підготовка розуміється як оволодіння певним комплексом професійних умінь і навичок. Фактично до цього і зводиться професійна підготовка студентів, саме тому виникає необхідність дуже важливої ланки професійної підготовки – формування ціннісно-сміслового ставлення до обраної професії, яка повинна займати значуще місце в структурі смисложиттєвих орієнтацій майбутнього професіонала у галузі економіки.

Таблиця 3.5

**Описові характеристики дослідження смисложиттєвих орієнтацій  
майбутніх економістів**

Показники	M		SD		F	p
	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс		
<b>Мета</b>	<b>28,529</b>	<b>32,855</b>	<b>4,865</b>	<b>6,220</b>	<b>20,034</b>	<b>0,001</b>
<b>Процес</b>	<b>27,871</b>	<b>32,887</b>	<b>6,433</b>	<b>5,429</b>	<b>23,104</b>	<b>0,001</b>
<b>Результат</b>	<b>23,557</b>	<b>27,339</b>	<b>4,618</b>	<b>5,301</b>	<b>19,190</b>	<b>0,001</b>
<b>Локус контролю Я</b>	<b>19,957</b>	<b>22,419</b>	<b>3,625</b>	<b>4,233</b>	<b>12,956</b>	<b>0,001</b>
<b>Локус контролю Життя</b>	<b>29,000</b>	<b>32,548</b>	<b>4,619</b>	<b>6,523</b>	<b>13,231</b>	<b>0,001</b>
Загальний показник осмисленості життя	128,914	148,048	21,24	24,31	22, 115	0,13

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); M - середнє арифметичне відхилення; SD - стандартне відхилення; F-критерій Фішера; p – p-рівень статистичної значущості.

Розглянемо результати проведення дисперсійного аналізу смисложиттєвих орієнтацій студентів-економістів (таблиця 3.5). Нами були виявлені статистично значущі відмінності між групами студентів 2 та 4 курсів за всіма показниками методики.

Шкала «Мета у житті» характеризує наявність або відсутність у житті досліджуваних студентів мети у майбутньому, що надає їхньому життю усвідомлюваності, спрямованості та, навіть, часової перспективи. Студенти 4 курсу значно перевищують студентів 2 курсу за параметрами наявності осмисленої мети та діяльності, спрямованої у майбутнє ( $M=32,855$  та  $M=28,529$  відповідно), що виявляє труднощі для студентів-другокурсників у визначенні шляхів розвитку власної професійної діяльності. Натомість, за значеннями стандартного відхилення студенти 2 курсу виявили більшу гомогенність вибірки, що обумовлює недостатню визначеність у формуванні цілей та задач. Проте, вибірка студентів 4 курсу виявила більш гетерогенний склад, що поясняє більшу професійно обізнаність та різноплановий підхід до планування власних досягнень.

Шкала «Процес життя» надає нам можливість виявити, чи вважають студенти процес свого життя цікавим, емоційно насиченим та наповненим смислом. Прагнення до насиченого процесу життя, зацікавленість у самій реалізації професійній діяльності превалює в групі студентів 4 курсу ( $M=32,887$ ), що пояснюється ще достатнім часом для занурення у професію, інтересом до оволодіння реальними професійними здібностями та досягнення певних успіхів. Студентам 2 курсу ( $M=27,871$ ) ще складно дається опанування професійними знаннями та теоретичне осмислення процесу діяльності. Також це підтверджується значеннями стандартного відхилення, у студентів 2 курсу виявлений характер неоднорідної оцінки задоволеності процесом власної діяльності, проте у старшокурсників – більша зосередженість на процесі діяльності як такому та відчутті емоційної та смислової насиченості життя.

За шкалою «Результативність життя» ми отримали оцінку студентами пройденого відрізка життя, їхнє суб'єктивне відчуття того, наскільки продуктивною та усвідомленою була її частина, що вже пройшла. За показниками досягнення результату в групі студентів 4 курсу також виявлено домінування над групою студентів молодшого курсу ( $M=27,339$  та  $M=19,957$  відповідно). Така різниця в оцінках досягнутих результатів пояснюється більш студентським та професійними досвідом старшокурсників на завершальному етапі навчання, натомість студентам 2 курсу ще складно зорієнтуватися у контексті професійного розвитку та, як наслідок, оцінити продуктивність та осмисленість певного проміжку життя. Розподіл значень стандартного відхилення підкреслює різноплановість та широту діапазону оцінки власних досягнень старшокурсниками та однобічність і незадоволеність власними результатами студентів молодшого курсу.

Шкала «Локус контролю – Я» дозволяє нам охарактеризувати, наскільки студенти досліджуваних груп вважають себе хазяйвами власного життя. Послідовні переваги студентів 4 курсу ( $M=22,419$ ) визначилися в уявленні себе в якості сильної особистості з достатньою свободою вибору та впевненістю у можливості побудувати своє життя відповідно власним цілям та уявленням про його смисл, проте, характер розподілу оцінок свідчив про різноманіття оцінок власного опанування життєвими подіями. За показниками локусу контролю Я студенти 2 курсу були менш впевненими в здатності вільного обирання шляху власного життя ( $M=19,957$ ) та більш одноставними в оцінці існуванні цієї проблеми.

Отже, студенти - майбутні економісти, які навчалися на четвертому курсі, виявили більшу впевненість в можливості контролювати власними силами події свого життя, та сподівання щодо створення в подальшому сприятливих умов для свого професійного розвитку. На завершальному етапі навчання студенти вже сприймають себе як господарів свого життя і виявляють готовність будувати його відповідно до своїх цілей і уявлень.

Останнім показником дослідження смисложиттєвих орієнтацій виступила шкала «Локус контролю – життя або керованість життя», яка за високих балів засвідчує про переконання в тому, що людина може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, а низькі бали свідчать про фаталізм, переконаність в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє (Д. О. Леонт'єв [123]). За рівнем цього показника переважають студенти 4 курсу ( $M=32,548$ ), що визначає їх впевненість у можливості керувати та контролювати перебіг власного життєвого процесу. Проте, студенти другого курсу не мають такої ж самої впевненості у своїх можливостях, сумніваються щодо здатності контролювати своє життя ( $M=29,000$ ) та схильні до фаталізму і ілюзорної свободи вибору. За розподілом стандартного відхилення студенти 4 курсу демонструють більший розбіг в оцінці власних можливостей керування життям, а студенти 2 курсу більш однотайно впевнені в не підвладному контролю життєвого шляху.

Не дивлячись на те, що смисложиттєві орієнтації особистості не є внутрішньо однорідною структурою, загальний показник осмисленості життя вище у студентів, які перебувають на завершальному етапі навчання та свого професійного становлення ( $M=148,048$  на 4 курсі), порівняно із студентами, які знаходяться на початку навчання ( $M=128,914$  на 2 курсі). Взагалі треба зауважити, що студенти-економісти 4 курсу за всіма показниками смисложиттєвих орієнтацій виявили більшу осмисленість своїх дій, більшу обізнаність у розстановці пріоритетів професійної діяльності, упевненість у власних можливостях та уявленнях про власну особистість. Натомість, більш низькі результати студентів 2 курсу визначені ще нерозвиненою осмисленістю власних прагнень та уявлень про себе і майбутню діяльність, системою професійних знань та навичок, що ускладнює процес становлення та організації професійної діяльності, отримання певних результатів та задоволення власними досягненнями.

Відповідно, смисложиттєві орієнтації майбутніх економістів, які перебувають на завершальному етапі навчання, дозволяють їм урізноманітнити, структурувати взаємозв'язки зі світом, сприймати своє життя як нерозривне та континуальне.

Слід зазначити, що таких самих висновків дійшла І. Ф. Безпутіна, яка проводила дослідження смисложиттєвих орієнтацій студентів старших та начальних курсів. Студенти начальних курсів знаходяться на початковому етапі професійного самовизначення. Якість підготовки студентів забезпечувалося поєднанням традиційних дисциплін, що вивчаються в більшості вузів. У перший рік навчання у студентів ще недостатньо визначено ставлення до майбутньої професії. Вступ до університету найчастіше зумовлено соціальною необхідністю, бажанням здобути вищу освіту. Своє подальше життя студенти ще не пов'язують з спрямованістю їх професійної підготовки.

Студенти старших курсів курсу перебувають у вже звичній для себе соціальній ситуації навчання у виші, сформованих взаєминах у навчальному колективі. Переважання в навчальному плані блоку суто економічних дисциплін, є передумовою активізації процесу професійного самовизначення. У процесі проходження різних видів практик і навчальних дисциплін, у студентів формується спрямованість і вмотивованість на професійну діяльність.

Таким чином, були виявлені статистично значущі відмінності між студентами-економістами, які перебувають на різних етапах навчання. Студенти 4 курсу виявили проблеми з більш високим рівнем невротичності та меншою врівноваженістю і відкритістю на відміну від студентів 2 курсу. Тривожність та збудливість у студентів 4 курсу пояснюється активною фазою професійного становлення, страхом перед невизначеністю майбутнього після закінчення вишу. Натомість, студенти молодших курсів ще знаходяться у просторі отримання потрібних знань та оволодіння професійними навичками. Обидві групи досліджуваних виявили розвинену

онтогенетичну рефлексію, здатність до аналізу помилок у минулому, оцінки діяльності, що мала успіх або, навпаки, зазнала поразки.

На завершальній стадії навчання (4 курс) превалює вплив зовнішньої позитивної та внутрішньої мотивації, останньою постає зовнішня негативна мотивація, що вказує на спрямованість студентів до отримання професійного визнання та соціального положення, здобуття поваги та гідного ставлення до себе. На початку навчання (2 курс) визначальний характер професійної спрямованості має зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивація, що відображає перевагу зовнішніх мотиваційних складових та бажання відповідати сучасним соціальним запитам, аніж слідкувати власним бажанням та намірам розвитку.

За всіма показниками смисложиттєвих орієнтацій студенти 4 курсу виявили більшу осмисленість своїх дій, обізнаність у розстановці пріоритетів професійної діяльності, упевненість у власних можливостях порівняно із студентами 2 курсу, які виявили недостатньо нерозвинену осмисленість власних прагнень та уявлень про себе і майбутню діяльність, систему професійних знань та навичок.

## **3.2. Дослідження аксіологічних особливостей студентів-економістів на різних етапах навчання**

### **3.2.1. Перевірка нормальності розподілу показників.**

При дослідженні аксіологічної готовності студентів-економістів за допомогою методики дослідження життєвих сфер особистості потрібно було перевірити коефіцієнти асиметрії (S) та ексцесу (K) для показників за параметрами оцінки важливості та доступності.

В таблиці 3.6 наведені розраховані значення  $K/SEK$  та  $S/SEK$ , що дає змогу наочно впевнитися у відповідності цих коефіцієнтів критеріям нормальності розподілу даних вибірки.

Таблиця 3.6

**Дослідження вибірки студентів 2 та 4 курсів на нормальність  
розподілу значень показників**

Показники	2 курс		4 курс	
	S/SES	K/SEK	S/SES	K/SEK
<b>Цінність</b>				
Активне діяльне життя	-0,072	-1,105	0,508	-0,599
Здоров'я	-0,421	-1,083	-0,038	-0,317
Інтересна робота	0,131	1,478	-0,814	0,719
Красота природи та мистецтва	0,553	0,001	1,014	2,057
Кохання	-0,687	-0,236	-0,246	-0,159
Матеріально забезпечене життя	-0,643	0,254	-0,337	0,472
Наявність добрих та відданих друзів	0,249	-0,747	0,232	-0,600
Впевненість у собі	0,624	0,308	0,947	0,975
Пізнання	0,699	1,194	-0,006	-0,610
Свобода як незалежність у вчинках та подіях	0,049	-1,059	-0,504	-0,768
Щасливе сімейне життя	-1,430	1,419	-0,865	-0,340
Творчість	0,859	0,187	1,355	1,934
<b>Доступність</b>				
Активне діяльне життя	-0,606	-0,008	-0,103	-1,318
Здоров'я	-0,034	0,084	-0,417	-0,589
Інтересна робота	-0,048	0,041	0,181	0,276
Красота природи та мистецтва	-1,231	1,744	0,117	-0,761
Кохання	0,857	-0,172	1,900	5,514
Матеріально забезпечене життя	0,842	1,400	1,737	3,188
Наявність добрих та відданих друзів	-0,466	-0,694	-0,938	1,382
Впевненість у собі	0,404	-0,796	0,863	0,148
Пізнання	-0,164	-0,579	0,050	-0,328
Свобода як незалежність у вчинках та подіях	-0,565	-0,500	0,352	-0,765
Щасливе сімейне життя	0,946	0,091	1,627	1,973
Творчість	-0,801	0,027	0,133	-0,522

Примітка: S - коефіцієнт асиметрії; K - коефіцієнт ексцесу;  
SE – стандартизована похибка

При формуванні змінних використовувалися рангові оцінки, що не дозволяють нам застосувати параметричні критерії оцінки значущості міжгрупових розбіжностей. Таким чином, ми використовували непараметричний критерій Манна-Вітні.

### **3.2.2 Непараметричний однофакторний дисперсійний аналіз дослідження життєвих сфер майбутніх економістів.**

Для вивчення аксіологічних складових ціннісних орієнтацій майбутніх економістів використовувалась запропонована О. Б. Фанталовою модифікація методики Рокіча – скорочений до 12 список термінальних цінностей і процедуру їх порівняння за критеріями цінності та доступності [].

Згідно цієї методики студентам було запропоновано такі цінності: активне, діяльне життя; здоров'я; цікава робота; краса природи та мистецтва; кохання; матеріально забезпечене життя; наявність вірних друзів; впевненість у собі; пізнання; свобода у вчинках та діях; щасливе сімейне життя; творчість.

Значення показників методики О. Б. Фанталової отримувались шляхом ранжування життєвих сфер в залежності від суб'єктивної цінності кожної сфери в системі життєвих пріоритетів особистості. Використання ранжованих змінних мало на увазі застосування непараметричних методів математичної статистики. Звернемо увагу на найцінніші та найменш цінні життєві сфери студентів.

За результатами дослідження Н. Підбуцької, яка розглядає ціннісні орієнтації сучасної молоді як утворення особистості, що формує її світогляд, спрямовує поведінку та конкретні вчинки, склад важливих цінностей безпосередньо залежить від оточення. Зокрема, здоров'я, активне життя, освіченість, матеріальна забезпеченість перебувають на вищих щаблях сучасної свідомості особистості. Вчена наголошує, що соціалізація, одним із завдань якої є формування тих цінностей, які відповідають моральним



нормам і правилам суспільства, відбувається саме під час навчання у вищому навчальному закладі (Н. Підбуцька [186]).

Визначення важливості сімейних цінностей закладає основу майбутнього розвитку суспільства та збереження багатівікових спадків. Проведення ранжування за показниками оцінки цінності життєвих сфер, дозволили нам визначити пріоритетність щасливого сімейного життя та кохання для студентів обох курсів (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

**Описові характеристики дослідження цінності  
життєвих сфер майбутніх економістів**

Показники	2 курс			4 курс			U	p
	M	Me	R	M	Me	R		
<b>Активне діяльне життя</b>	<b>3,186</b>	<b>3,000</b>	<b>10</b>	<b>4,452</b>	<b>4,000</b>	<b>7</b>	<b>1456,000</b>	<b>0,001</b>
<b>Здоров'я</b>	<b>6,914</b>	<b>8,000</b>	<b>6</b>	<b>5,484</b>	<b>6,000</b>	<b>6</b>	<b>1280,000</b>	<b>0,001</b>
<b>Інтересна робота</b>	<b>3,771</b>	<b>4,000</b>	<b>8</b>	<b>4,371</b>	<b>5,000</b>	<b>8</b>	<b>1564,000</b>	<b>0,005</b>
<b>Красота природи та мистецтва</b>	<b>1,671</b>	<b>2,000</b>	<b>11</b>	<b>2,113</b>	<b>2,000</b>	<b>11</b>	<b>1755,500</b>	<b>0,049</b>
Кохання	9,043	10,000	2	8,790	9,000	2	1903,500	0,210
<b>Матеріально забезпечене життя</b>	<b>7,471</b>	<b>8,000</b>	<b>4</b>	<b>8,306</b>	<b>8,000</b>	<b>3</b>	<b>1330,000</b>	<b>0,001</b>
Наявність добрих та відданих друзів	7,643	7,500	3	7,500	7,000	4	2052,500	0,583
<b>Впевненість у собі</b>	<b>4,314</b>	<b>4,000</b>	<b>7</b>	<b>3,371</b>	<b>3,000</b>	<b>9</b>	<b>1424,000</b>	<b>0,001</b>
Пізнання	3,329	3,000	9	3,081	3,000	10	2037,000	0,535
Свобода як незалежність у вчинках та діях	7,014	6,500	5	7,484	8,000	5	1869,000	0,165
<b>Щасливе сімейне життя</b>	<b>10,429</b>	<b>11,000</b>	<b>1</b>	<b>10,016</b>	<b>10,000</b>	<b>1</b>	<b>1663,500</b>	<b>0,012</b>
Творчість	1,586	1,000	12	1,194	1,000	12	1799,000	0,080

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); M - середнє арифметичне; Me – медіана; p – p-рівень статистичної значущості; U - критерій Манна-Вітні.

Наступною важливою цінністю для студентів другого курсу виступила наявність добрих та відданих друзів, що підсилює низку попередніх пріоритетів та формує базис соціально-комунікативного простору особистості. Натомість, студентам 4 курсу більш цінним видавалося досягнення матеріальних благ та комфортного, забезпеченого життя.

Подальшим кроком був розгляд найменш привабливих визначень загальнолюдських цінностей. Для студентів обох груп розвиток творчого процесу ще не набув цінності, що висвітлює шлях когнітивного пізнання та набуття певного досвіду молоді, яка поки не усвідомлює свободу творчого мислення та діяльності. Уявлення краси природи та мистецтва також знецінені сучасною молоддю, не усвідомлюються та не набувають належного значення в бурхливому потоці студентського життя. Наступним недостатньо цінним показником студенти-економісти 4 курсу визначають впевненість у собі, тобто значимість та самостійність власних поглядів та вчинків вони підпорядковують існуючій у суспільстві системі взаємодії. Студенти 2 курсу вважають також неважливим активний та діяльний процес проведення життя, на жаль бурхливий сучасний темп життя все частіше пригнічує розвиток особистості та стає на заваді розбудови активної життєвої позиції.

Для дослідження існуючих відмінностей між групами нами був застосований аналіз за U-критерієм Манна-Вітні. Також проводилися оцінки описових статистик, таких як арифметичне середнє (M) та медіани (Me) за всіма шкалами оцінки життєвих сфер. Розрахунок U-критерію проводився наступним чином. Всі дані розташовуються в порядку зростання у двох графах x (перша група) у (друга група), так, щоб в одному рядку був тільки один результат. Далі визначається число інверсій (порушень в розташуванні чисел, коли число рядів у коштує попереду числа ряду x). Знайдену величину порівнюємо з критичними по таблиці для заданого числа ступенів свободи. Якщо обчислене значення U-критерію Манна-Вітні більше або дорівнювало табличному, то роблять висновок про те, що порівнювані середні значення з

двох вибірок дійсно статистично достовірно різняться з імовірністю допустимої помилки меншою або рівною обраної.

Були виявлені статистично значущі відмінності між групами досліджуваних студентів за показниками активного діяльного життя ( $p=0,001$ ), здоров'я ( $p=0,001$ ), інтересної роботи ( $p=0,006$ ), краси природи та мистецтва ( $p=0,049$ ), впевненості у собі ( $p=0,001$ ) та щасливого сімейного життя ( $p=0,012$ ) тощо. Студенти-економісти обох груп виявили рівень оцінки цінності фактору активного та діяльного життя нижче середнього, що недостатньо виражену позицію щодо бурхливого перебігу життєвого шляху та активної діяльності. Студенти 2 курсу більше за своїх опонентів воліють плисти за течією життєвого шляху та бути підпорядкованими якомусь порядку, аніж самостійно обирати власний шлях та нести відповідальність за свій вибір.

Наступним кроком розглянемо ставлення студентів до власного здоров'я. Студенти другого курсу високо оцінюють важливість кращого фізичного стану ( $M=6,91$ ), важливість відчуття внутрішнього комфорту та гармонії особистості, що є запорукою успішного розвитку та буття. Меншою цінністю виступає здоров'я для студентів 4 курсу ( $M=5,484$ ), вони більше цінуються власною діяльністю та самореалізацією та не менше звертають уваги на базові цінності існування.

Інтересна робота та можливості реалізації власної особистості більше займають уми старшокурсників ( $M=4,371$ ), вони вже планують та визначають перші кроки майбутньої професійної діяльності. Також ці студенти високо оцінюють важливість матеріально забезпеченого життя ( $M=8,306$ ), що підкреслює жагу старшокурсників до професійного росту та досягнень успіху. На відміну від старших колег, у просторі цінностей студентів другого курсу ще недостатньо актуалізовані проблеми самореалізації та матеріальних аспектів існування ( $M=3,771$  та  $M=7,471$  відповідно), що, на нашу думку, пов'язано із недостатнім рівнем розвитку професійної ідентифікації молоді та залежністю стану матеріального комфорту від дорослих.

Розвинення відчуття краси природи та мистецтва – це загальна проблема виховання сучасної молоді, що наочно підтверджується і в нашому дослідженні. Оцінки важливості краси навколишнього світу відзначені на досить низькому рівні, проте студенти старшокурсники, на відміну від молодших колег, вже починають розуміти важливість ролі прекрасного в розвитку особистості (M=2,113 та M=1,671 відповідно).

Розуміння важливості впевненості у власних силах більш виражено у студентів 2 курсу (M=4,314), молодість та відчуття майбутніх звершень формують неодмінну переваги самовпевненості студентів. Проте, розуміння неоднозначності життя та труднощів професійного становлення викликають сумніви у студентів 4 курсу (M=3,371).

Для обох груп майбутніх економістів визначені високі оцінки важливості щасливого сімейного життя. Для студентів 2 курсу виявляється переважно більше визначення цінності сімейного затишку, родинних відносин та гармонії (M=10,429), аніж у студентів 4 курсу (M=10,016). Студенти-старшокурсники теж добре розуміють важливість підтримки родинного кола, проте прагнення самореалізації, спрага до розширення простору пізнання поступово зменшують увагу на інших сферах життя.

В цілому за рядом показників наші результати підтверджується результатами досліджень О. Б. Фанталової за методикою співвідношення цінностей та доступності у життєвих сферах, котре було проведено на студентах-психологах (71 особа, студенти МДППУ) [232]. Результати дослідження підтвердили у підсумку гіпотезу дослідження, яка полягала в тому, що у студентів начальних курсів в ціннісному рельєфі особистості пріоритет віддаватиметься найбільш актуальним для їхнього віку цінностям, зокрема, любові, щасливого сімейного життя, в той час як цінності, пов'язані з пізнавальною діяльністю, матимуть для них менше значення.

Аналіз отриманих дослідницьких результатів показав, що найбільш важливими і актуальними є для студентів сфери любові і щасливого сімейного життя та у цих сферах цінності достовірно вище доступності.

Причому, найменш доступною цінністю представляється студентам саме щасливе сімейне життя. Когнітивні цінності, такі як природа, пізнання, творчість, не мають для студентів в їхньому теперішньому віковому періоді серйозного значення, відходячи на задній план.

Наступним кроком розглянемо оцінки студентами-економістами доступності досягнення певного розвитку у визначених сферах життєвого перебігу. За процедурою ранжування оцінок доступності була визначена ієрархія пріоритетів досліджуваних студентів (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

### Описові характеристики дослідження доступності життєвих сфер

Показники	2 курс			4 курс			U	p
	M	Me	R	M	Me	R		
<b>Активне діяльне життя</b>	<b>6,100</b>	<b>6,000</b>	<b>5</b>	<b>6,758</b>	<b>6,500</b>	<b>5</b>	<b>1729,000</b>	<b>0,038</b>
<b>Здоров'я</b>	<b>6,143</b>	<b>6,000</b>	<b>4</b>	<b>7,532</b>	<b>8,000</b>	<b>1</b>	<b>1360,500</b>	<b>0,001</b>
<b>Інтересна робота</b>	<b>5,871</b>	<b>6,000</b>	<b>8</b>	<b>6,581</b>	<b>6,000</b>	<b>7</b>	<b>1615,500</b>	<b>0,009</b>
Красота природи та мистецтва	7,257	8,000	2	6,952	7,000	4	1774,000	0,066
Кохання	3,843	3,500	10	3,613	3,000	10	2164,500	0,979
Матеріально забезпечене життя	1,300	1,000	12	1,274	1,000	12	1954,500	0,286
Наявність добрих та відданих друзів	6,714	7,000	3	7,371	8,000	2	1898,000	0,211
<b>Впевненість у собі</b>	<b>5,700</b>	<b>5,000</b>	<b>9</b>	<b>4,871</b>	<b>4,500</b>	<b>8</b>	<b>1657,500</b>	<b>0,018</b>
Пізнання	5,986	6,000	6	6,661	7,000	6	1855,000	0,146
<b>Свобода як незалежність у вчинках та діях</b>	<b>5,986</b>	<b>6,000</b>	<b>6</b>	<b>4,839</b>	<b>4,000</b>	<b>9</b>	<b>1572,000</b>	<b>0,006</b>
Щасливе сімейне життя	2,471	2,000	11	1,871	1,000	11	1912,000	0,228
<b>Творчість</b>	<b>8,286</b>	<b>9,000</b>	<b>1</b>	<b>7,242</b>	<b>7,000</b>	<b>3</b>	<b>1550,000</b>	<b>0,004</b>

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); M - середнє арифметичне; Me – медіана; p – p-рівень статистичної значущості; U - критерій Манна-Вітні.

Студенти 2 курсу на перше місце ставлять досягнення та розвиток творчості, тобто вільне мислення та свободу діяльності та самореалізації. На другому місці виступає краса природи та мистецтва, розуміння прекрасного та уявлення себе в навколишньому світі. Наявність добрих та відданих друзів формує відчуття впевненості та глибший розвиток комунікативної взаємодії, що набуває важливого значення в системі пріоритетів молодшокурсників.

Слід також зосередити увагу на найбільш важкодоступних сферах життя. Обидві групи студентів були солідарні у створенні ієрархії доступності рівню матеріально забезпеченого життя. Наступними показниками за складністю досягнення були визначені щасливе сімейне життя та кохання.

Старшокурсники віддають перевагу досягненню фізичного та психічного здоров'я як основі майбутніх звершень. На другому місці ієрархічних сходів посідає необхідність створення кола добрих та вірних друзів. Далі студентами відзначається можливість розвитку творчого процесу та мислення, як важливих пріоритетів майбутньої діяльності.

За дослідженням оцінок доступності були виявлені статистично значущі відмінності між групами студентів за показниками активне діяльне життя, здоров'я, цікава робота, впевненість у собі, свобода як незалежність у вчинках та подіях та творчість тощо.

Студенти 2 курсу виявили менш виражену активну позицію до життя ( $M=6,100$ ), аніж їх старші колеги ( $M=6,758$ ). Студенти 4 курсу вище оцінюють реальну необхідність активного підходу до життя без чого не можливий професійний розвиток та соціальне визнання.

Рівень доступності доброго фізичного та психічного стану високо оцінюється студентами 4 курсу ( $M=7,532$ ). Тривале включення в учбовий процес та набуття навичок не тільки відзначає загальне значення здоров'я для майбутньої діяльності, але й викреслює певні шляхи для необхідного

розвитку фізичного стану. Студенти 2 курсу визначають певні труднощі та сумніви ( $M=6,143$ ) в ймовірності досягнення високого рівня здоров'я.

Також перед старшокурсникам відкривається більший простір для самореалізації в майбутній професійній діяльності, про що свідчать значення за показником оцінки доступності інтересної роботи ( $M=6,581$ ). При тому, студентам 2 курсу на етапі навчання значно важче оцінити свої майбутні перспективи та інтереси до професійної діяльності ( $M=5,871$ ). Також треба відзначити більший рівень оцінки впевненості у собі студентів другого курсу ( $M=5,700$ ).

Адже при значно більшому рівні розвитку професійного простору студентам 4 курсу вже складно бути впевненими в своїх задумах та можливостях реалізації ( $M=4,871$ ).

Свобода у вчинках та діях виявляється в розумінні студентів 2 курсу більш доступною ( $M=5,986$ ), аніж це бачать старшокурсники ( $M=4,839$ ). Взагалі, процес соціалізації та професійного розвитку передбачає постійне обростання залежними зв'язками та взаємовпливами, що обмежує власну свободу дій.

Процес творчої діяльності та свободи мислення звичайно представ більш доступним для студентів молодших курсів ( $M=8,286$ ,  $M_e=9,000$ ). Поступове набуття знань та професійних навичок, строго регламентованих процедур та правил певної діяльності зменшує можливості для творчого процесу, що яскраве відображується на результатах дослідження творчості студентів старшокурсників ( $M=7,242$ ,  $M_e=7,000$ ).

Надалі розглянемо наявність розбіжностей оцінки цінності та доступності, що передбачає дезінтеграцію у мотиваційно-особистісній сфері студентів (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

## Описові характеристики дослідження розбіжностей життєвих сфер

Показники	2 курс			4 курс			U	p
	M	Me	R	M	Me	R		
Активне діяльне життя	- 2,914	- 3,000	10	- 2,306	- 2,000	9	1893,000	0,200
<b>Здоров'я</b>	<b>0,771</b>	<b>1,000</b>	<b>6</b>	<b>-</b> <b>2,048</b>	<b>-</b> <b>2,000</b>	<b>7</b>	<b>1022,500</b>	<b>0,001</b>
Інтересна робота	- 2,100	- 2,000	8	- 2,210	- 2,000	8	2066,000	0,630
<b>Красота природи та мистецтва</b>	<b>-</b> <b>5,586</b>	<b>-</b> <b>6,000</b>	<b>11</b>	<b>-</b> <b>4,839</b>	<b>-</b> <b>5,000</b>	<b>11</b>	<b>1732,000</b>	<b>0,043</b>
Кохання	5,200	5,000	3	5,177	5,000	3	2110,000	0,782
<b>Матеріально забезпечене життя</b>	<b>6,171</b>	<b>6,000</b>	<b>2</b>	<b>7,032</b>	<b>7,000</b>	<b>2</b>	<b>1413,500</b>	<b>0,001</b>
Наявність добрих та відданих друзів	0,929	0,500	5	0,129	0,000	5	1977,500	0,376
Впевненість у собі	- 1,386	- 1,000	7	- 1,500	- 2,000	6	2076,000	0,664
<b>Пізнання</b>	<b>-</b> <b>2,657</b>	<b>-</b> <b>3,000</b>	<b>9</b>	<b>-</b> <b>3,581</b>	<b>-</b> <b>3,000</b>	<b>10</b>	<b>1732,000</b>	<b>0,044</b>
<b>Свобода як незалежність у вчинках та діях</b>	<b>1,029</b>	<b>1,000</b>	<b>4</b>	<b>2,645</b>	<b>2,000</b>	<b>4</b>	<b>1499,500</b>	<b>0,002</b>
Щасливе сімейне життя	7,957	9,000	1	8,145	9,000	1	2167,000	0,989
<b>Творчість</b>	<b>-</b> <b>6,700</b>	<b>-</b> <b>7,000</b>	<b>12</b>	<b>-</b> <b>6,048</b>	<b>-</b> <b>6,000</b>	<b>12</b>	<b>1712,500</b>	<b>0,036</b>

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); M - середнє арифметичне; Me – медіана; p – p-рівень статистичної значущості; U - критерій Манна-Вітні.

На думку О. Б. Фанталової, важливим виступає знаходження характеру дисоціації між цінним та доступним в основних життєвих сферах, а не просте пояснення тої чи іншої проблеми цінності в свідомості людини [232]. За Н.Р.Саліховою [209] та Р. Х. Шакуровим [261], у теоретичному осмисленні смислоутворення, зумовленого неузгодженістю важливості і доступності цінності, виявлена суперечність: з одного боку, воно розуміється як



смыслеутворююче, конститує цінність і відбиває тенденцію до зберігання дистанції і напруги між мірою важливості цінності та її доступності; з іншого боку, вважається більш оптимальним стан близькості цих параметрів, що відбиває тенденцію до узгодження та скорочення дистанції між ними. О.Б.Фанталова підкреслює, що однією з важливих детермінант мотиваційно-особистісної сфери є рухливе співвідношення між двома площинами «свідомості», а саме: між площиною, що вміщує усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних змістів, далеких життєвих цілей, і площиною всього, що є безпосередньо доступним, пов'язаним зі здійсненням конкретних, легкодосяжних цілей. Стан внутрішнього конфлікту — це насамперед стан «розриву» в системі «свідомість-буття», між потребою в досягненні внутрішньо значимих ціннісних об'єктів і можливістю такого досягнення в реальності.

За даними Н. Р. Саліхової, неузгодженість цінності може породжувати різні типи смислів, відносно ж особистісних цінностей відбуваються різноспрямовані процеси внутрішньої переробки розривів між належним (бажаним) і можливим [209].

За аналізом непривабливих пріоритетів було визначено найбільше розбіжності у питаннях реалізації творчості студентів ( $p=0,036$ ). Обидві групи визначили небажаність розвитку нестандартного мислення та підходів до професійної діяльності. Наступним загальним найменш значним виступило небажання розуміння природи та мистецтва ( $p=0,043$ ). Надалі студенти 2 курсу визначили проблеми розбіжності у відношенні до активного життєвого процесу. А студенти старшокурсники визначили певні внутрішні конфлікти у питаннях пізнання.

Проведення аналізу розбіжності ціннісної сфери студентів та оцінки можливості досягнення були визначені статистично значущі відмінності між групами за показниками здоров'я ( $p=0,001$ ), краси природи та мистецтва ( $p=0,043$ ), матеріально забезпеченого життя ( $p=0,001$ ), пізнання ( $p=0,044$ ), творчості ( $p=0,036$ ) та свободи як незалежності у вчинках та діях ( $p=0,002$ ).

Студенти 2 курсу виявили незначний розбіг цінності здоров'я та доступності задоволення прагнень до фізичного стану ( $M=0,771$ ). Проте у старшокурсників виявлено перевагу доступності перед цінністю ( $M=-2,048$ ), що передбачує наявність конфлікту гарного фізичного стану без чіткого розуміння важливості та можливостей використання наявних сил. Такий розподіл може пояснюватися надмірними зусиллями старшокурсників скоріше досягнути висот професійній діяльності та матеріального благополуччя, що затьмарюю важливість задоволення базових фізичних потреб.

Такий самий характер має більш виражений конфлікт реального та бажаного у студентів обох курсів навчання за красою природи та мистецтва ( $M=-5,586$  та  $M=-4,839$ , відповідно). Рівень дисоціації менш виражений у студентів 4 курсу, аніж це виявлено у студентів молодшокурсників. Проте значне превалювання доступності визначає непотрібність та недооцінку відчуттів прекрасного в умовах сучасного виховання та становлення особистості, що насамперед передрікає бідність та убогість внутрішнього світу майбутніх поколінь.

Матеріально забезпечене життя оцінюється сучасною молоддю немов основоположна складова буття. Значне перебільшення значущості матеріальної складової передбачає глибокий внутрішній конфлікт у свідомості студентів, в незалежності від віку та ступеню освіти. Студенти молодших курсів ще не так сильно захоплені ідеями досягнення матеріального благополуччя ( $M=6,171$ ) на відміну від старших колег ( $M=7,032$ ). Причому, шанси досягнення фінансової незалежності оцінюються обома групами вкрай низько, що віддзеркалює всі труднощі становлення молодих спеціалістів в умовах жорсткої конкуренції та фінансової кризи.

Схожі результати були отримані М. Ю. Семеновим при дослідженні визначення місця грошей у системі цінностей в різних вікових групах: молоді (16-21 років,  $n = 32$ ), середньої (21-25 років,  $n = 17$ ) та старшої (25-30 років,  $n = 32$ ). Порівняння цінностей також відбувалося за методикою

О.Б. Фанталової. На відміну від інших вікових груп у групі молоді (16-21 років) домінуючою є важливим знайдення свого місця в житті. Натомість цінність грошей для молодшої вікової групи виявилася значно нижчою за інші групи. Отже, можна говорити про те, що "монетарна соціалізація" відбувається в період виникнення економічної самостійності. Для молоді 16-21 років виявилися більш важливими цінності самореалізації, що, можливо, пояснюється фінансовою допомогою батьків і, отже, наявністю вільних ресурсів. Проте вже для старшої групи (21-25 років) потреба у власних фінансових ресурсах носить більш актуальний характер.

Розбіжності пізнання носять в обох групах студентів однаковий характер – превалювання можливостей досягнення над необхідністю. Студентам 4 курсу більшою мірою властиві розширення світогляду та вдосконалення власних здібностей ( $M=-3,581$ ), проте студенти молодших курсів зазвичай знаходяться ще в початку шляху інтелектуального розвитку ( $M=-2,657$ ). Студенти обох груп однаково недооцінюють важливості постійного вдосконалення як професійного рівню так і загальнокультурного, що закладає підґрунтя для майбутніх конфліктів самореалізації.

Фактична свобода дій в професійній діяльності має достатньо обмежений характер та спіткає перепони у вигляді правил, норм, інструкцій та обов'язків, що неодмінно відображається на рівню розбіжності. Процес оволодіння ще теоретичними знаннями дозволяє студентам 2 курсу відчувати більше свободи дій та мислення ( $M=1,029$ ), проте перехід на старших курсів до оволодіння практичними навичками та процедурами професійної діяльності потрохи обмежує ініціативи студентів ( $M=2,645$ ).

Розвинений творчий потенціал досліджуваних студентів та натхнення важливістю творчої реалізації передрікає гострий внутрішній конфлікт для досліджуваних студентів. Студенти 2 курсу володіють найкращими можливостями творчої самореалізації ( $M=-6,700$ ), натомість їх опоненти уступають їм у власних творчих здібностях та свободи мислення ( $M=-6,048$ ). Недостатня оцінка важливості творчого розвитку особистості призводить не

тільки до внутрішніх протиріч, але й до порушення гармонійного розвитку та збіднення внутрішнього світу студентів.

Таким чином, можна констатувати неодмінну перевагу студентів 4 курсу у спрямованості на розвиток професійно необхідних життєвих сфер. Вони більше прагнуть до займання активної життєвої позиції, здобуття інтересної та перспективної роботи та можливостей професійного росту. Поряд з розумінням важливості розвитку професійних якостей, вони реально уявлять шляхи досягнення заявлених висот. Натомість, студенти 2 курсу виявляють більш вільний та незалежний процес мислення, не затертий купою професійних інструкцій, процедур та схем прийняття рішень. Також молодшокурсників ще виділяє прихильність до родинних цінностей та відсутність сліпої зосередженості на професійному становленні.

Великі прагнення до майбутніх матеріальних статків притаманні обом групам студентів, проте в умовах реального світу та оцінки власних можливостей студенти низько оцінюють шанси на реальне досягнення фінансового благополуччя.

Наступним кроком представимо розподіл взаємовідносин між ціннісними сферами життя у графічному вигляді (рис. 3.1). Центральною групою на перетині висей координат визначені показники творчості, пізнання, краси природи та мистецтва, активного діяльного життя, інтересної роботи та впевненості у собі.

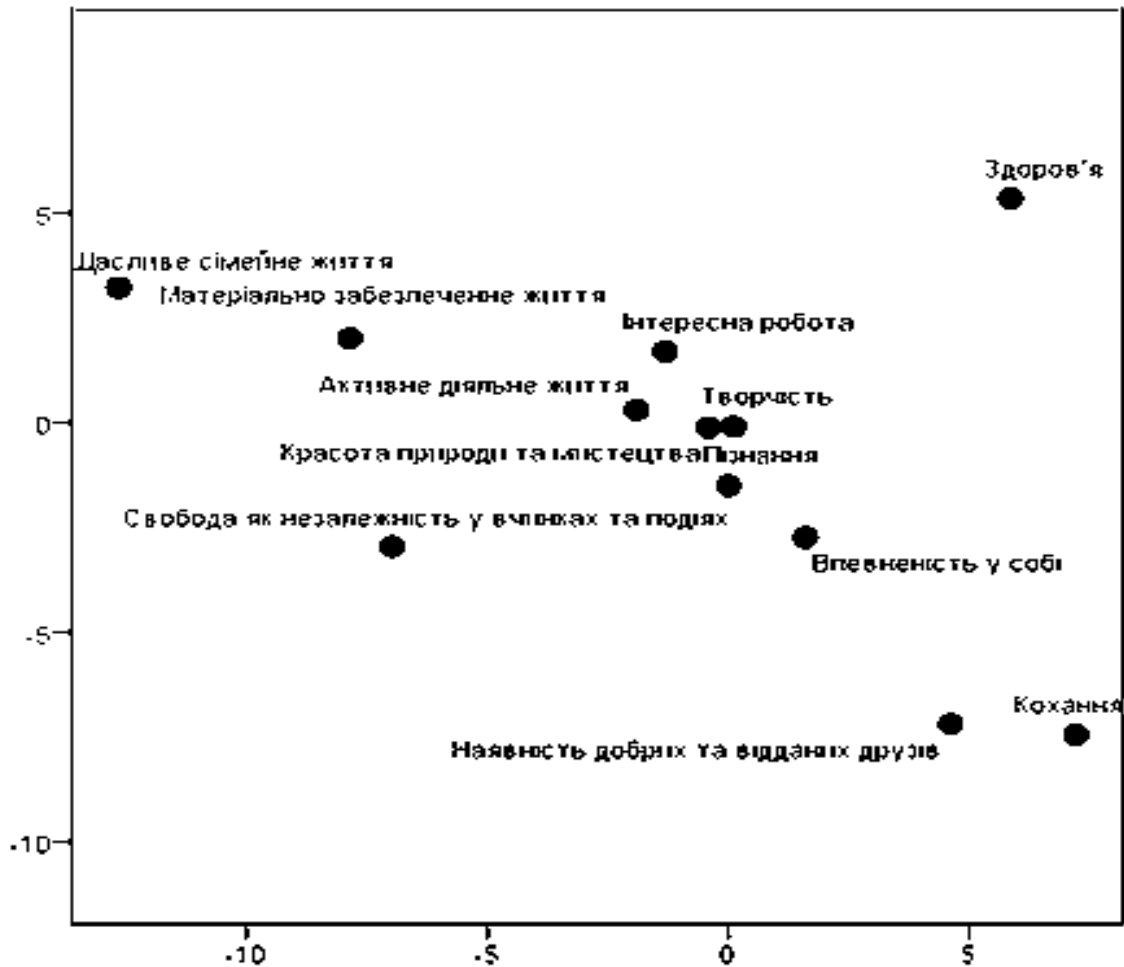


Рис. 3.1. Графічне зображення розподілу взаємовідносин між оцінками цінності життєвих сфер студентів 2 курсу

Потреби до пізнання та розширення світогляду є невід'ємною частиною творчого процесу, проте, за ознакою соціальної бажаності протиставляється прагненню до інтересної роботи та активної позиції. Пізнання розвиває внутрішній світ людини, однак це потребує значного часу та сил, інтелектуальної зосередженості, занурення у суть речей.

Соціально активна діяльність та перенос уваги на оволодіння навичками роботи гальмує процес пізнання світу студентами, проте допомагає соціалізації у професійному оточенні. Бажання досягти впевненості у собі також сприймається студентами як протилежність активної діяльності та професійного інтересу, труднощами самореалізації в умовах надмірної зарегульованості професійної сфери та соціальних стандартів. Так само, важливість відчуття свободи у власних діях

протиставляється намірам зберігання здорової поведінки, адже життєва сфера здоров'я є найбільш віддаленою від життєвої сфери свободи. Відповідно, та незалежність, яку отримують студенти на перших роках навчання, створює ризик до шкоди власному фізичному здоров'ю, що може виявлятися у поганих звичках та адиктивній поведінці тощо.

Самий неоднозначний та цікавий момент представляє собою взаємовплив показників кохання і наявності добрих та відданих друзів з показниками щасливого сімейного життя та матеріального забезпечення. Звідси, вочевидь, протилежність соціально бажаних та внутрішньо важливих цінностей. Так, відчуття кохання визначається студентами 2 курсу в якості найціннішого внутрішнього пріоритету, що протиставляється ставленню до сімейного життя як соціального інституту. Тобто важливість сімейного вогнища та матеріальних благ виставляється аспектами соціально-орієнтованої сфери, проте відчуття кохання та підтримки складають основу внутрішніх цінностей студентів молодших курсів.

Окреме розташування в координатному просторі здоров'я вказує, що ця цінність уявляє собою універсальну цінність, яка є важливою при різних потребних пріоритетах особистості.

Близьке розташування таких цінностей як кохання та наявність добрих друзів показує, що для студентів 2 курсу кохання сприймається в якості дружби, як романтичні стосунки. На те, що потреба в цих стосунках не асоціюється з обов'язками, вказує той факт, що ці зазначені життєві сфери розташовані в протилежному куті двомірного простору таких життєвих сфер як щасливе сімейне життя та матеріально забезпечене життя. Тобто потреба в почутті глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі протиставляється щасливому сімейному життю, що вочевидь пов'язується з перебуванням в батьківській родині. Також можна припустити, що батьківська родина існує джерелом фінансового благополуччя для студентів 2 курсу (близьке розташування щасливе сімейне життя та матеріально забезпеченого життя).

Також слід навести якісні показники моделі розподілу життєвих сфер студентів 2 курсу за ознакою важливості. Так, коефіцієнт варіації дорівнює 0,592, коефіцієнт варіації після трансформації дорівнює 0,689, коефіцієнт деградації Шепарда на рівні 0,845.

Розглянемо розподіл взаємовідносин життєвих сфер за ознакою доступності для студентів 2 курсу (рис. 3.2). Центральною мірою розподілу виявлено поєднання досягнення матеріально забезпеченого життя та щасливого сімейного життя.

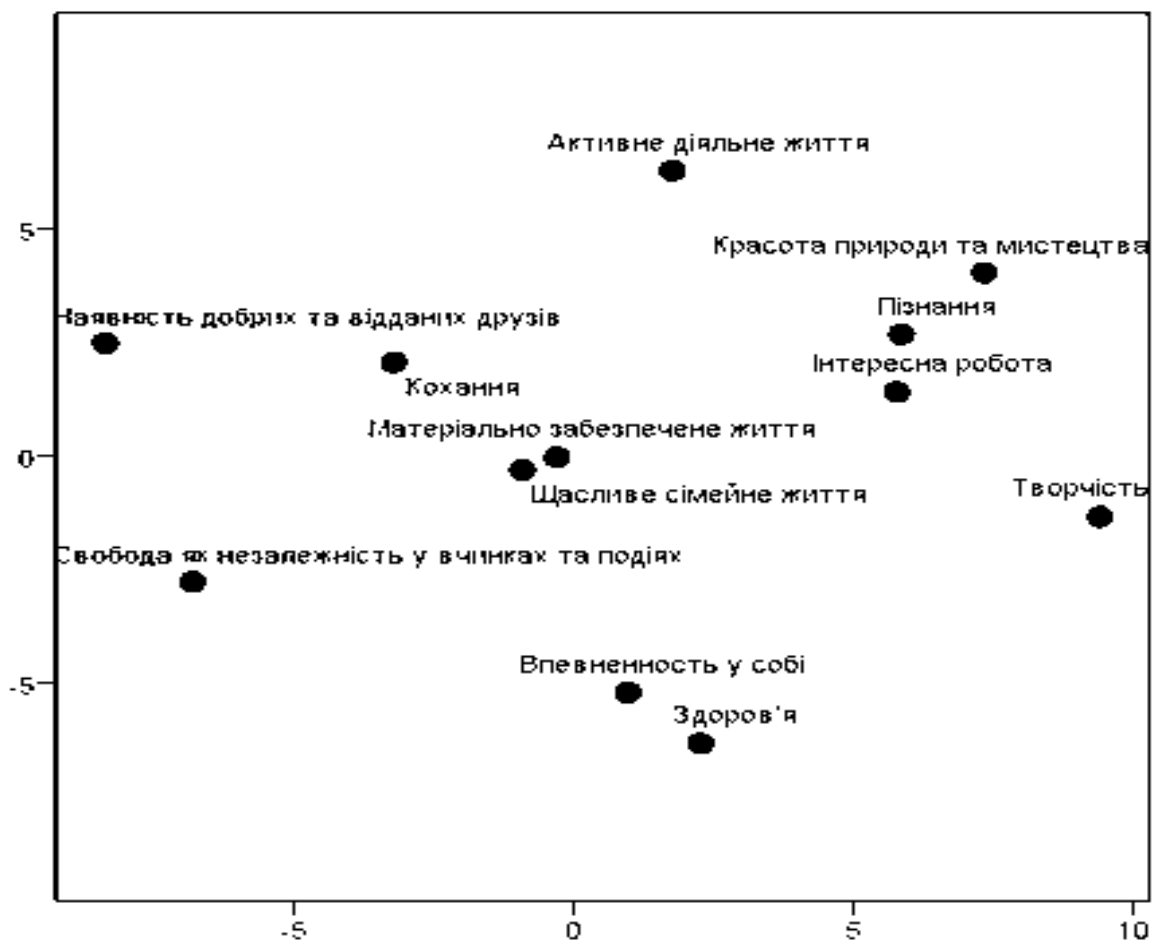


Рис. 3.2. Графічне зображення розподілу взаємовідносин між оцінками доступності життєвих сфер студентів 2 курсу

В майбутніх планах студентів-другокурсників реалізація базових соціальних функцій в якості міцного сімейного союзу лягає в основу досягнень молоді. Також студенти добре уявляють майбутні потреби та розуміють, що в сучасному матеріально-центрованому суспільстві не можна

увияти створення власного сімейного осередку без гідного фінансового забезпечення.

Цінності наявності добрих друзів та відчуття кохання відходять на другий план, поступаючись майбутнім досягненням та самореалізації. Так, близьке розташування показників інтересної роботи, пізнання та краси природи і мистецтва вказують на здатність студентів розумітися на прекрасному, розширяючи власні погляди та ставлення до краси. Майбутня робота неодмінно має бути пов'язана з творчістю та можливістю професійного зростання. Власне оцінюючи можливості творчих засад у діяльності, студенти протиставляють цьому показнику свободи у вчинках та діях. На нашу думку, студенти-молодшокурсники розуміють майбутню професійну діяльність економіста як обмежену певними правилами та законами, що не знаходять та не передбачають свободи у подіях та незалежності у власних рішеннях.

Зосередженість показників здоров'я та впевненості у собі підкреслюють єдність доброго фізичного стану та внутрішньої гармонії з впевненістю у собі. Тобто, студенти 2 курсу розуміють необхідність досягнення міцного здоров'я та його роль у становленні власної особистості. Причому, протилежний розподіл цих показників та показника активного діяльного життя, викриває залежність екстравертивного ставлення до зовнішньої активної позиції та інтровертивного – гармонійного внутрішнього стану.

Показники якості моделі розподілу життєвих сфер за доступністю мали наступний вигляд: коефіцієнт варіації дорівнював 0,540; коефіцієнт варіації після трансформації дорівнював 0,561; коефіцієнт деградації Шепарда дорівнював 0,782.

Надалі розглянемо розбіжності життєвих сфер у студентів 2 курсу в двомірному зображенні (рис. 3.3).



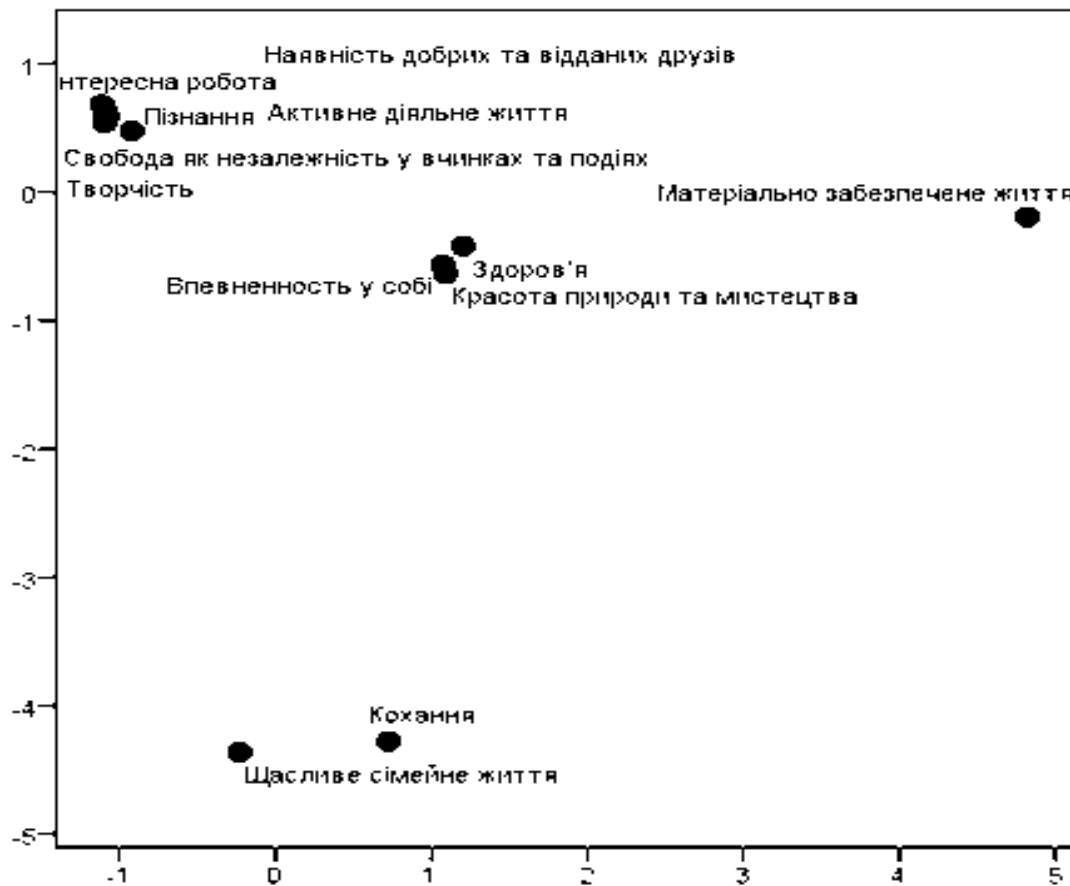


Рис. 3.3. Графічне зображення розподілу взаємовідносин між розбіжностями життєвих сфер студентів 2 курсу

При аналізі графіку виявлена область скупчення показників професійного розвитку, таких як інтересна робота, активне діяльне життя, пізнання, свобода як незалежність у вчинках та діях та творчість.

Враховуючи раніш виявлені напрями розбіжностей важливості та доступності життєвих сфер студентів другокурсників можна визначити наявність невиражених внутрішніх конфліктів за показниками активного діяльного життя, інтересної роботи, пізнання та творчості тощо. Отже, студенти-молодокурсники не спрямовані на безпосередній розвиток професійних здібностей та самореалізації. За бажаннями незалежності та набуття добрих друзів стоїть спрага молоді до вільного проведення власного часу в розвагах та задоволеннях, прийнятті та поваги серед студентського суспільства.

Матеріальне забезпечення в сучасному світі набуває великого значення серед молоді, яка ставить фінансові прагнення майже в вершину

цінностей та намагається досягнення власних задумів. Така різниця між важливістю ставлення студентів до фінансового становища та реальними можливостями покращення власного матеріального стану визначає стійкий внутрішній конфлікт у особистісному світі.

Скупчення показників здоров'я, впевненості у собі, краси природи та мистецтва визначають уважне ставлення студентів до свого фізичного стану та брак уваги до розвитку впевненості у власних силах та поглядах. Також студенти демонструють повне знехтування можливостями пізнання краси природи та навколишнього світу.

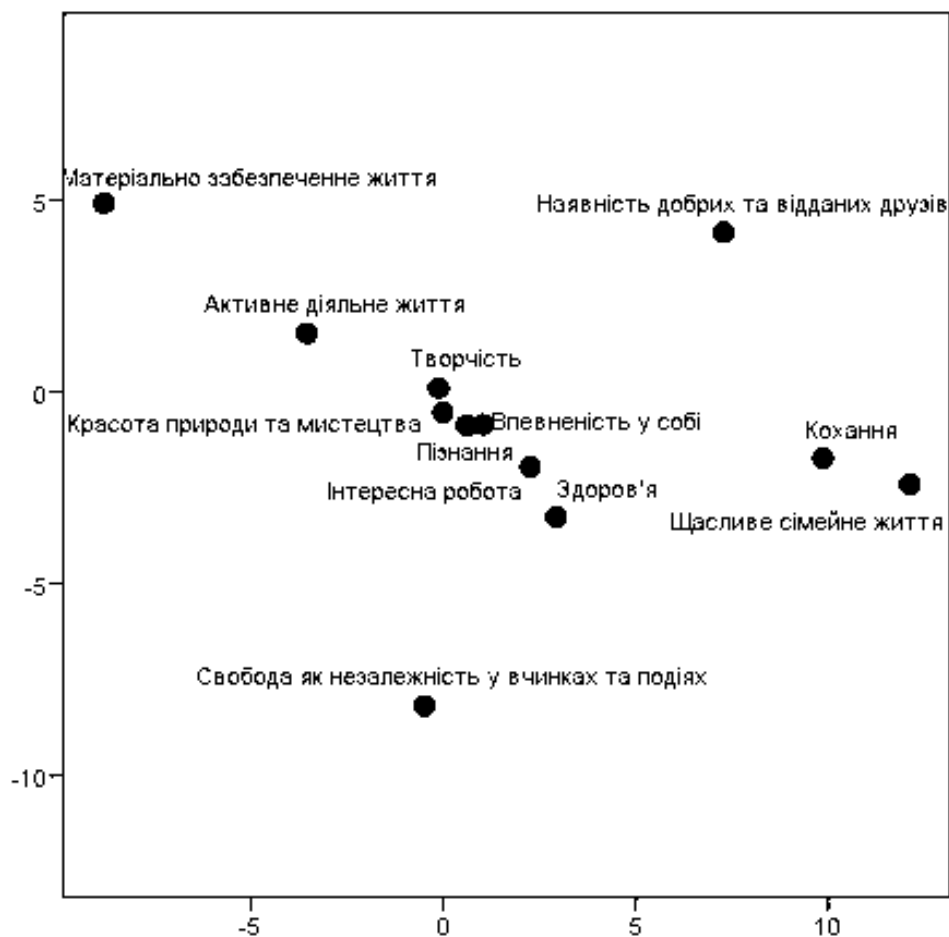


Рис. 3.4. Графічне зображення розподілу взаємовідносин між оцінками цінності життєвих сфер студентів 4 курсу

Близьке розташування показників кохання та сімейного життя визначає загальний характер ставлення до особистісного щастя. Студенти 2 курсу

дуже тремтливо відносяться до власних почуттів до протилежного полу та мріють про щире кохання. В цих мріях вони також уявлять собі подружні стосунки та планують майбутнє сімейне життя.

У студентів 4 курсу при аналізі двомірного графічного зображення взаємовідносин між ціннісними життєвими сферами можна виділити скупчення на перетині координатних осей показників творчості, краси природи та мистецтва, пізнання та впевненості у собі (рис. 3.4). За такий розподіл можна визначити поєднання важливості розуміння естетичних та творчих потреб, жага пізнання та професійного розвитку поряд з намаганням дієвого затвердження власних поглядів.

Діаметральна протилежність активної діяльної позиції та показників інтересної роботи та здоров'я у студентів-старшокурсників визначає, що прагнення до отримання інтересної роботи та підтримки доброго фізичного стану заважають розвитку соціально-активного положення у суспільстві.

Цінність життєвої сфери кохання тісно пов'язана з життєвою сферою щасливе сімейне життя, тобто в сприйнятті старшокурсників почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі асоціюється з обов'язком створення власної родини. Тобто, на зміну батьківській родині к ідеалу щасливої сім'ї приходять ідеальних образ власних шлюбних стосунків. Також протилежне взаємовідношення матеріальних прагнень та прагнень до щасливого сімейного життя та кохання свідчить про необхідність визначення студентами цінності особистісних або матеріальних благ. Так, прагнення до задоволення матеріальних потреб перешкоджають студентам в оцінці важливості почуття кохання та бажання створення сім'ї, адже студенти старших курсів вже розуміють необхідність фінансових ресурсів як запоруки створення власної сім'ї.

Свобода у вчинках та діях оцінюється студентами як негативна складова для професійного розвитку, що чітко регламентує певні порядки та процедури впровадження діяльності, дотримання яких передбачає певний успіх та досягнення на шляху професійного становлення.

Замість кохання та дружби приходить орієнтування на соціально-сімейні цінності. Також здоров'я – запорука успіху в повноцінних стосунках з коханою людиною та створення сім'ї.

Важливість наявності добрих та відданих друзів високо оцінюється студентами старшокурсниками та спостерігає задоволення як особистісних потреб так і потреб професійного розвитку. Також слід висвітлити протилежність цінностей існування добрих друзів та свободи у власних діях. Насамперед, будь-яка система взаємовідношень та взаємодії обмежує власну свободу. Так само відбувається і у визначенні цінності наявності добрих друзів та власної свободи. Побудова власного соціального простору вимагає затрат власного часу, зусиль та самовіддачі, здатність бути дієвим механізмом в системі дружньої взаємодії, що, очевидно, обмежує власну свободу. Також в студентські роки визначальною складовою дружби виступає спільний відпочинок та розваги, що впливають на фінансовий стан молоді та визначає відповідний взаємозв'язок на зображеному графіку.

Якість отриманої моделі розподілу визначалась за показниками коефіцієнту варіації, що дорівнював 0,579; коефіцієнту варіації після трансформації, що дорівнював 0,680; коефіцієнту деградації Шепарда, що дорівнював 0,836.

Студенти 4 курсу визначали сімейні цінності та матеріальний статок в якості базису майбутніх досягнень, на що вказує майже однакове розташування показників матеріально забезпеченого життя та щасливого сімейного життя (рис. 3.5). Також свобода та незалежність надає сміливості та відчуття ймовірності успіху творчої реалізації власних задумів. Тобто, за даним аналізом у студентів 4 курсу виявлені найкращі передумови для майбутніх професійних досягнень.

До того ж треба зауважити, що кохання в даному випадку виступає в якості натхнення та основи для творчих досягнень та є зв'язуючою ланкою з традиційними сімейними цінностями.

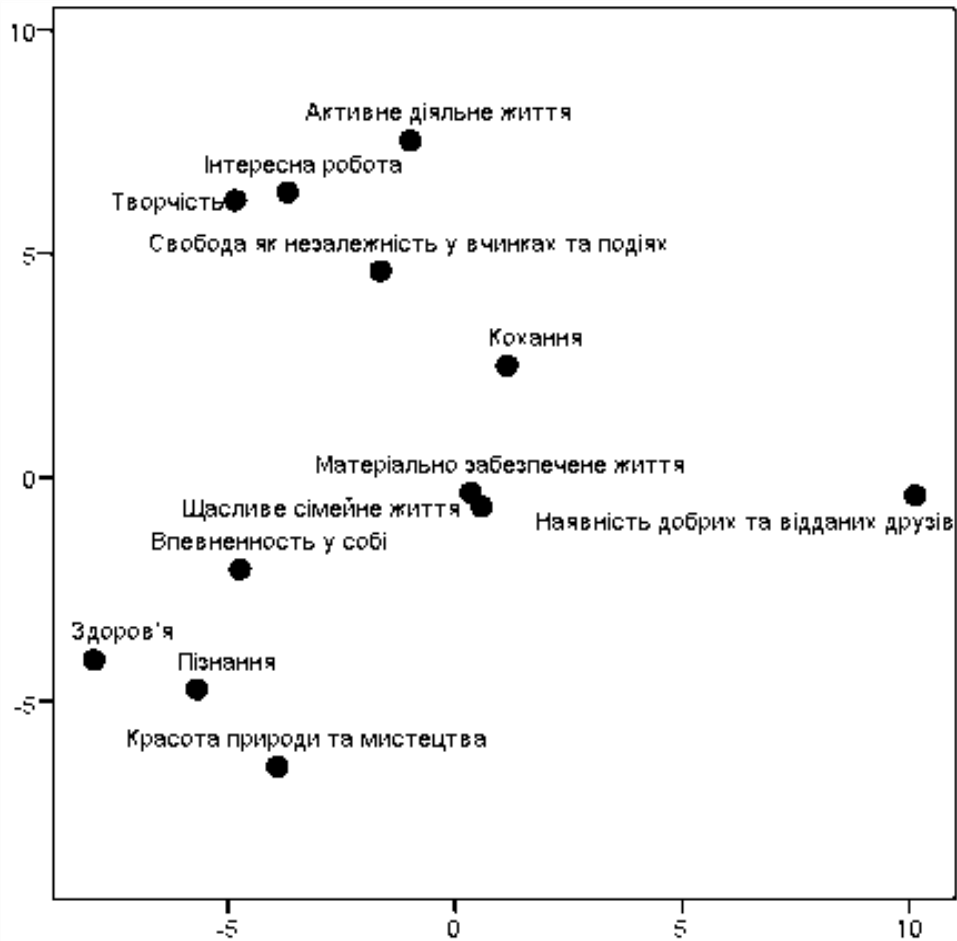


Рис. 3.5. Графічне зображення розподілу взаємовідносин між оцінками доступності життєвих сфер студентів 4 курсу

В розумінні студентів створення власного сімейного щастя неодмінно пов'язане з задоволенням нових сімейних потреб, що неможливо без певних фінансових статків.

Показники активного діяльного життя, інтересної роботи, творчості та свободи як незалежності у вчинках та діях створюють комплекс необхідних цінностей для досягнення успіху в професійній діяльності. Діяльне ставлення до робочого процесу та власна активність обумовлюються наявністю інтересної роботи та можливості реалізації. Творчий підхід старшокурсників до професійного становлення допомагає у відкритті нових горизонтів та підходів до зарегульованого процесу економічної діяльності. Так само, на протилежному полюсі можна виявити складові внутрішньої гармонії, а саме: здоров'я, пізнання та красоту природи та мистецтва. Розуміння прекрасного студенти-старшокурсники пов'язують з можливостями розвитку загального

рівню культури та розширенню власного світогляду. Також значення здоров'я як запоруки доброго фізичного та психічного стану стає важливою складовою гармонійного внутрішнього розвитку студентів.

Показник наявності добрих та відданих друзів найбільш віддалений від загальної сукупності показників життєвих сфер. Такий розподіл пояснюється зниженням потреби, у порівнянні зі студентами 2 курсу, спільного проведення часу з друзями у розвагах та поступовий перенос локусу пріоритетів на професійний розвиток.

Також наведемо значення коефіцієнту варіації (0,496), коефіцієнту варіації після трансформації (0,556) та коефіцієнту деградації Шеперда (0,739).

Поняття внутрішнього вакууму та внутрішнього конфлікту актуальне для дослідження розвитку сучасної молоді, отож спостереження та виявлення зазначеної проблеми буде сприяти уникненню загроз успішному професійному становленню молоді. Відчуття внутрішнього конфлікту, як стан, коли ціннісний об'єкт малодоступний або він перебуває зовсім, «бажане» не збігається з «реальним», отже значимі потреби і цінності студентів знаходяться в стані блокади та сприяють виникненню фрустраційних проявів або посиленню вже існуючих проблем мотиваційно-цінотної сфери. Внутрішній вакуум, навпаки, характеризує стан, коли доступний об'єкт не становить інтересу, може супроводжуватися відчуттям «внутрішнього баласту», «надмірності присутності», непотрібності, нікчемності, внутрішньої порожнечі.

Показник розбіжності між цінністю та доступністю в цілому може виступати як індикатор блокади функціонуючи в мотиваційно-особистісної сфері ціннісно-сміслових утворень, та як індикатор внутрішніх конфліктів, вказуючи на ступінь розбіжності між тим, що є, і тим, що повинно бути, між хочу і маю, а також між хочу і можу (О. Б. Фанталова [241]).

Пізніше, іншими дослідниками, О. Я. Анцюповим і А. І. Шипіловою, була запропонована класифікація внутрішньоособистісних конфліктів, де цей

варіант конфлікту між хочу і можу був охарактеризований як конфлікт нереалізованого бажання, а для інших видів конфлікту також було використано це «кліше» у вигляді пережитого стану від імені суб'єкта: між хочу і хочу - мотиваційний конфлікт, між хочу і треба - моральний конфлікт, між треба і треба - рольовий конфлікт, між треба і можу - адаптаційний конфлікт, між можу і можу - конфлікт неадекватної самооцінки [22].

В групі студентів 4 курсу відбувається центральне скупчення показників творчості та краси природи та мистецтва (рис.3.6).

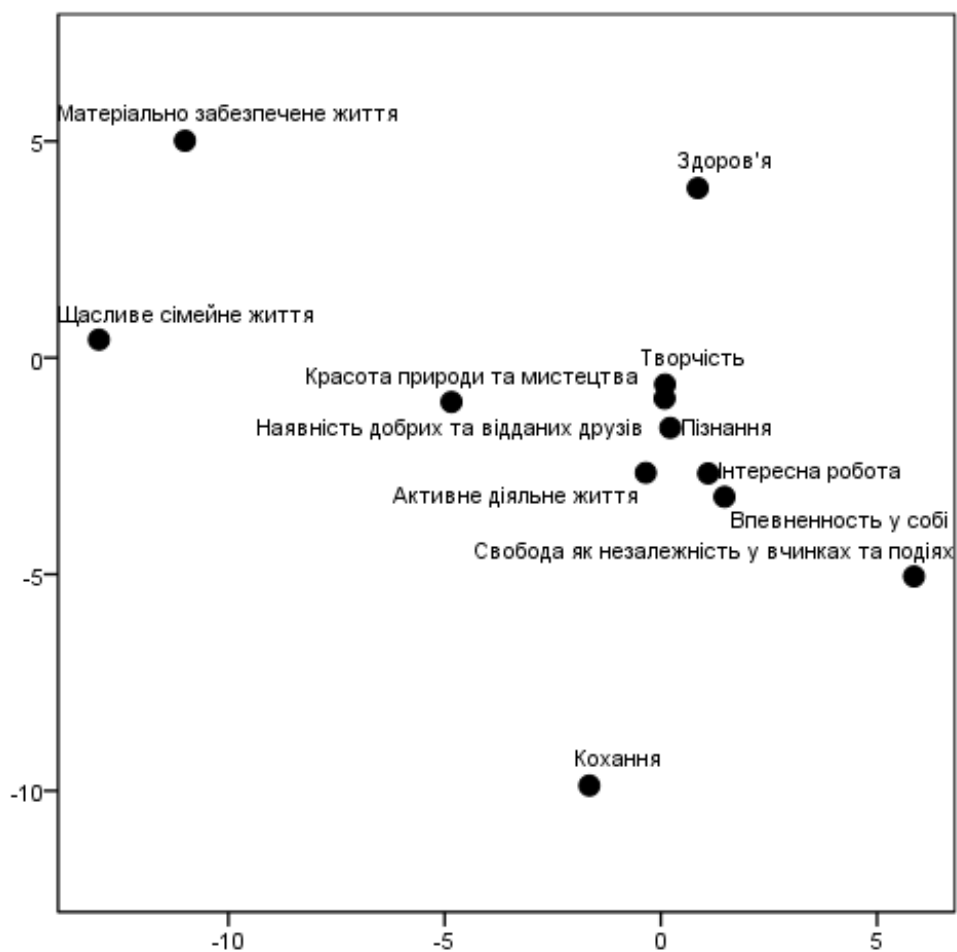


Рис. 3.6. Графічне зображення розподілу взаємовідносин між розбіжностями життєвих сфер студентів 4 курсу

Так, серед студентів визначено глибокий внутрішній конфлікт творчого ставлення та розуміння прекрасного. Вони не приділяють гідної уваги розвитку власних творчого мислення та здібностей, натомість уявлять себе та

свою діяльність наповненою нестандартними поглядами та рішеннями. Також знецінено ставляться до краси оточуючого світу та вважають, що добре розуміються на значенні мистецтва та сил природи.

Близьке розташування показників пізнання визначає також знехтування можливостями розуміння навколишнього світу та розширення власного світогляду, в тому числі в рамках професійної діяльності.

Показники активного діяльного життя, інтересної роботи та впевненості у собі по суті визначають загальний успіх студентів в майбутній професійній діяльності. Наявність внутрішніх конфліктів за оцінками за цими показниками характеризує певні труднощі на шляху самореалізації студентів старшокурсників. Вони приділяють недостатньо уваги важливості активної життєвої позиції, відчуттю впевненості у власних силах та можливостям самореалізації. Проте мають достатні передумови для набуття практичної реалізації у професійній діяльності.

Невиражений брак свободи у вчинках та діях з розвитком професійних навичок буде компенсувати наявний розбіг в оцінках студентів.

Показники кохання та щасливого сімейного життя, на відміну від студентів-другокурсників, мають дещо інше розуміння у світогляді студентів 4 курсу.

Так, кохання та сімейне життя вже не ототожнюються, а виступають як окремі цінності. Кохання сприймається студентами 4 курсу в якості мінливих відчуттів та пристрасті, натомість майбутні сімейні стосунки уявляються як взірць благополуччя. Причому, за обома життєвими сферами спостерігається виражений конфлікт, так як важливість цих цінностей визначається майже найголовнішою в житті, проте шлях реалізації прагнень представ студентам досить невизначеним.

Студенти 4 курсу визначаються добрим фізичним станом, проте досить не повністю уявляють важливість здорового тіла та духу на життєвому шляху.



Матеріальне благополуччя у студентів 4 курсу також зведено на вершину цінностей, проте в сучасній складній економічній ситуації студенти слабо уявляють напрями та шляху досягнення фінансових благополуччя. Наочно можна виділити конфлікт між потребами та можливостями студентів, що обумовлює дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері досліджуваних. Слід додатково навести коефіцієнти якості отриманих моделей розподілу життєвих сфер. Для студентів 2 курсу коефіцієнт варіації дорівнював 0,415, коефіцієнт варіації після трансформації дорівнював 0,663, коефіцієнт деградації Шепарда дорівнював 0,844. Для моделі розбіжності життєвих сфер студентів 4 курси показники мали наступний вигляд: коефіцієнт варіації – 0,407; коефіцієнт варіації після трансформації – 0,601 та коефіцієнт деградації Шепарда – 0,829.

Також необхідно додати, що за думкою О.Б. Фанталової, внутрішні конфлікти і внутрішні вакууми у студентів супроводжується низкою негативних емоційних та особистісних переживань. При цьому переживання внутрішніх конфліктів в більшій мірі пов'язане з проблемами в особистісному мікросоціумі (конфлікти в найближчому оточенні, пов'язані з навчанням, роботою і сім'єю) [240]. Проте, переживання внутрішніх вакуумів частіше пов'язане з власне особистісної та емоційної сферами (негативне ставлення до майбутнього, до матері). Емоційна конфліктність у студентів виражається в несумісності окремих тенденцій: при загальному прагненні до соціального самоствердження в умовах об'єктивного наявності внутрішнього конфлікту відзначається наявність афективної ригідності, ірраціональності установок, опори лише на власні внутрішні оціночні критерії. З одного боку, відзначається тенденція самоствердження в соціумі, з іншого, внаслідок негативного емоційного і особистісного досвіду, має місце уникнення соціальних контактів і зневага соціальними нормами, прагнення піти у свій внутрішній світ. Останнє супроводжується підвищенням загальної тривожності, зниженням рівня рефлексії та соціально-вольового контролю. У переживанні внутрішнього вакууму студентами також відзначається

тенденція до відходу від соціуму, до дистанційності контактів, ізоляції та «замикання» у власному внутрішнім світі.

Натомість за висновками Е.Б. Фанталової, на відміну від чисто конфліктних переживань, внутрішній вакуум у студентів все ж «згладжує» наявну при конфліктах непримиренність, оскільки для нього вже характерна відсутність конкурентності, а навпаки з'являється уразливість, сензитивність, довірливість, актуалізація своїх переживань, підсвідомо спрямована на допомогу ззовні [241].

Проблема суб'єктивності оцінки внутрішнього вакууму у студентів пов'язана з тенденцією до актуалізації своїх проблем, прагненням привернути до них увагу, з одного боку, а також з наявністю ірраціональності установок і внутріоценочних критеріїв, тенденцією піти в свій внутрішній світ і своєрідністю мотивації, з іншого. На тлі такої амбівалентне емоційної регуляції внутрішніх вакуумів у студентів відзначається також негативізм стосовно низки соціально-особистісних аспектів, що включають відношення до майбутнього, до матері і до сексу. у таких сферах як робота, навчання відзначається невпевненість у своїх силах, уникнення відповідальності, труднощі прийняття рішення.

Таким чином, у студентів було виявлено стан внутрішніх вакуумів за показниками творчості та відчуттям краси природи та мистецтва. Знецінення високого мистецтва, краси навколишнього світу призведе до інтелектуального збідніння молоді, натомість переоцінка власних можливостей та зарозумілість про власні творчі здібності надає примарне відчуття повноцінного розвитку та власної обізнаності.

Також суттєві внутрішні конфлікти у студентів обох груп у ставленні до матеріальних благ визначають високий стан напруги та конфліктності у мотиваційно-цінностної сфері особистості. Переживання та постійні пошуки шляху розв'язання проблеми створюють негативний емоційний фон та пригнічують гармонійний розвиток сучасних студентів. На сьогоднішній день стан економічної ситуації не дає надії на покращення соціального стану

студентів та швидких рішень працевлаштування та професійної реалізації молоді.

### 3.2.3. Класифікація майбутніх студентів-економістів за ставленням до ціннісних життєвих сфер.

Наступним кроком за допомогою кластерного аналізу проведемо класифікацію студентів на групи за ставленням до ціннісних життєвих сфер за ознаками цінності та доступності.

Так в групі студентів 2 курсу було визначено три кластера (рис 3.7 та 3.8). При аналізі показників цінності життєвих сфер за кількісним розподілом перший кластер (орієнтація на соціальне визнання) склали 20 студентів (28,57% від загальної кількості студентів 2 курсу), другий кластер (брак батьківської підтримки) – 33 студента (47,14%) та третій кластер (потреба в афіліації) – 17 студентів (24.29%).

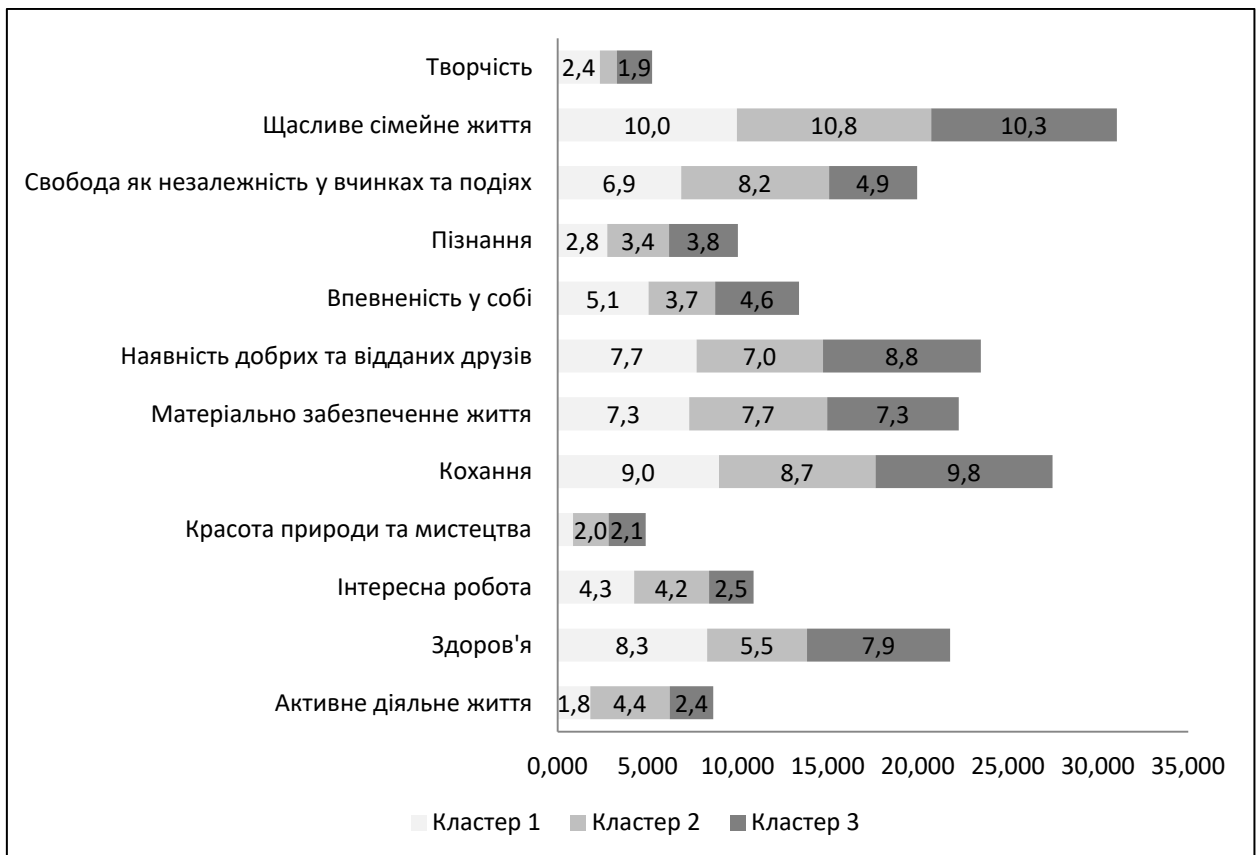


Рис. 3.7. Діаграма розподілу студентів 2 курсу за кластерними групами за ознакою цінності життєвих сфер

Студенти, які були визначені в складі першого кластеру, потребують впевненості у власних силах та незадоволені власним станом здоров'я. Високо оцінюють можливість досягнення впевненості, при чому намагаються досягати свободи у діях та рішеннях, формувати власне соціальне коло друзів та прихильників. Отже, такі студенти більше орієнтовані на соціальне визнання.

За другим кластером студентів можна охарактеризувати, як тих, яким бракує родинної участі та підтримки. Так вони високо оцінюють важливість наявності щасливого та доброзичливого родинного кола, проте в реальному житті не отримують бажаного та компенсують необхідність підтримку та брак теплих стосунків встановленням близьких дружніх відносин зі однолітками.

Виражений характер превалювання показників цінності стійких стосунків, наявності добрих та відданих друзів, доброго фізичного та психічного стану свідчить про внутрішньо орієнтований напрям потреб студентів, які становлять склад третього кластеру. Власні досягнення цих студентів базуються на підґрунті внутрішньої впевненості у власних силах, можливостях опанування нових горизонтів та професійної самореалізації.

Отже, за третьою кластерною групою були виділені студенти з визначеними потребами в афіліації, тобто потребами у спілкуванні з іншими людьми та спрямовані на встановлення та підтримку добрих міжособистісних зв'язків.

Надалі розглянемо результати кластерного аналізу підвибірки студентів 4 курсу (рис. 3.9 та 3.10). Розподіл досліджуваних відбувався також на три кластерних групи. Кількість студентів, яку склала перший кластер (орієнтація на самореалізацію) становила 23 особи (37,1% від загальної кількості студентів 4 курсу), другий кластер (соціальна зрілість) – 10 осіб (16,1%) та третій кластер (орієнтація на інтенсивну діяльність) – 29 осіб (46,8%).



Рис. 3.8. Діаграма розподілу студентів 2 курсу за кластерними групами за ознакою доступності життєвих сфер

Група студентів за першим кластером, «Орієнтація на самореалізацію», виявляла прагнення до розвитку власних професійних горизонтів, відчуття впевненості у собі та власних рішеннях. Також для них важливим було встановлення тісних соціальних контактів зі однокурсниками та відчуття їх підтримки. За власними досягненнями студенти старшокурсники визначали задоволення власних потреб у розширенні меж професійних знань та впевненості у вірному напрямку розвитку власної особистості. Добрий фізичний стан та психічна витривалість ставали у нагоді студентам на цьому шляху. Отже, студентів цієї кластерної групи можна визначити як особистостей, спрямованих на самореалізацію.

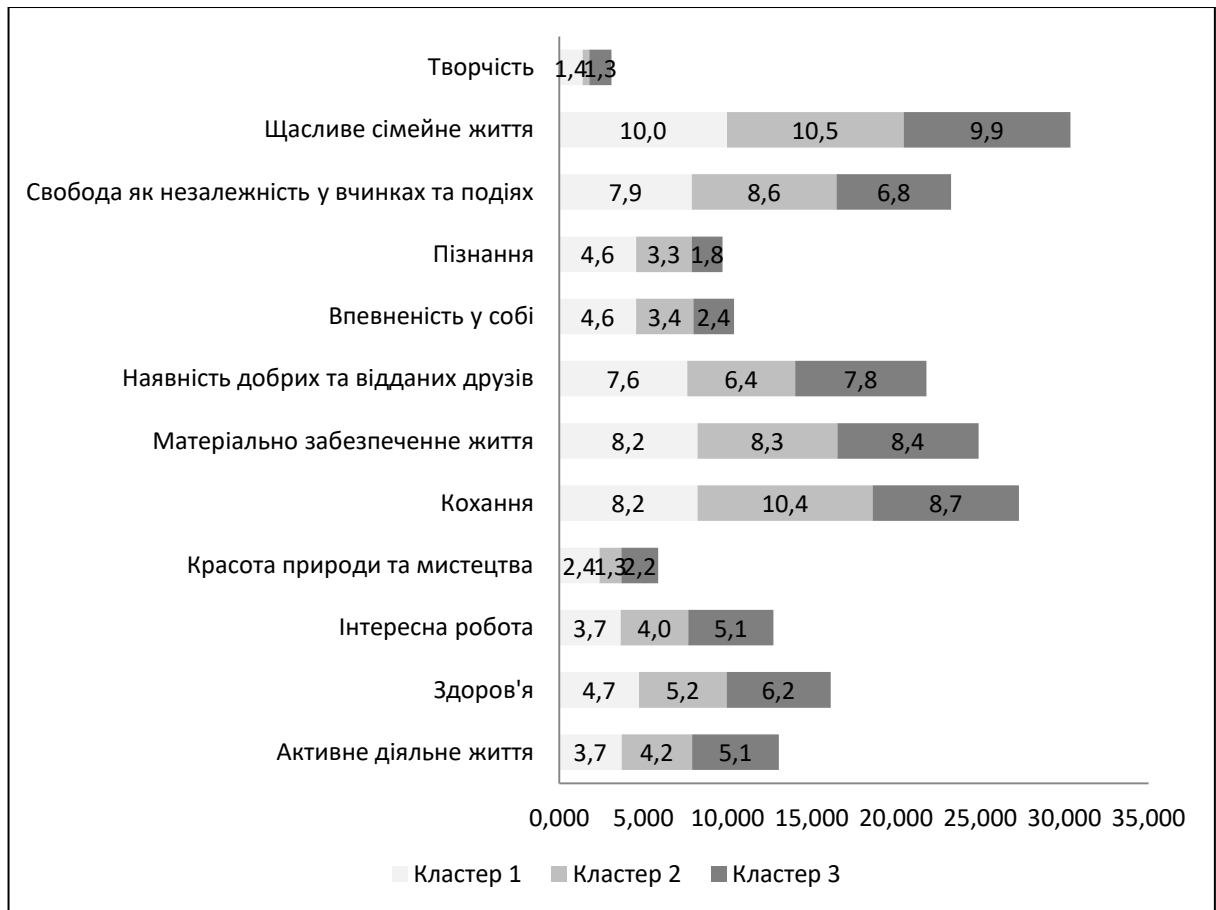


Рис. 3.9. Діаграма розподілу студентів 4 курсу за кластерними групами за ознакою цінності життєвих сфер

Наступний кластер містив студентів, які визначали важливість створення щасливого сімейного союзу з взаємним коханням та розумінням, власної свободи вибору та дій. В реальному житті студенти були спрямовані на активну позицію у життєвому перебігу, розширення власних знань та професійних навичок. Важливою складовою суспільного життя студентів характеризувалася легкість встановлення нових контактів, створення взаємовигідних соціальних відношень та кола відданих друзів. За такими характеристиками цей кластер було названо «соціальна зрілість».

Студенти, які ввійшли до третього кластеру, «Орієнтація на інтенсивну діяльність», виявляли прагнення до свободи як незалежності у діях та вчинках, інтересної роботи, активного діяльного життя. Такий розподіл викриває спрямованість студентів на стрімку професійну реалізацію. До того

ж розуміння важливості доброго здоров'я та підтримки відданих друзів стає у нагоді на цьому шляху. Так превалювання досягнень активної життєвої позицій та спрямованість на отримання інтересної роботи яскраво свідчать про спроможність реалізації власних задумів. Також вдала підтримка здорового тіла та духа буде сприяти досягненням студентів.

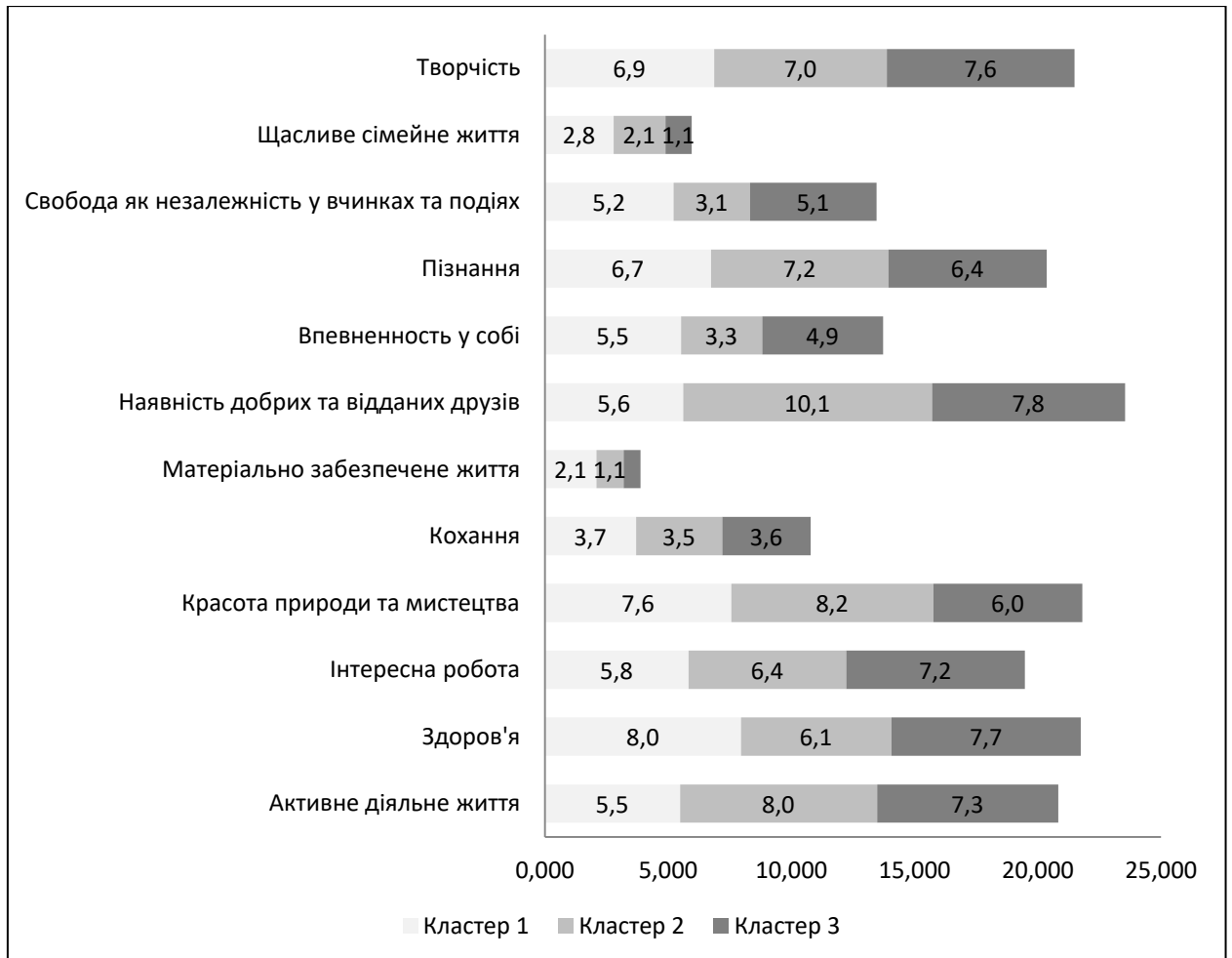


Рис. 3.10. Діаграма розподілу студентів 4 курсу за кластерними групами за ознакою доступності життєвих сфер

Для виявлення внутрішньої конфліктності серед студентів, визначимо значення стандартного відхилення за кожним кластером та за двома підвбірками тощо. Отже, в групі студентів 2 курсу за першим кластером –  $SD=2,775$ , за другим –  $SD=3,797$ , за третім –  $SD=5,235$ . Наочно виявлено меншу внутрішню конфліктність в групі студентів, які спрямованні на соціальне визнання.

В групі студентів 4 курсу значення стандартного відхилення мали наступним вигляд: перший кластер –  $SD=3,620$ , другий кластер –  $SD=4,692$ , третій кластер –  $SD=3,871$ . Отже, вибірка студентів старшокурсників виявилась менш гетерогенною, проте все ж таки менш конфліктними та дезорганізованими показали себе студенти, які були схильні до самореалізації власної особистості.

Також зазначимо, що при порівнянні показників конфліктності за двома підвбірками, студенти 2 курсу виявили трохи кращі властивості внутрішнього балансу між прагненнями та досягненнями, аніж студенти старшокурсники ( $SD=3,936$  та  $SD=4,061$  відповідно).

Таким чином, були побудовані трикластерні моделі мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів залежно від строку навчання (соціальне визнання, брак батьківської підтримки та афіліативна поведінка – на початку навчання, для другого курсу та орієнтація на саморозвиток, соціальна зрілість і орієнтація на інтенсивну діяльність – на завершальному етапі навчання, для четвертого).

### **3.3 Аналіз міжкластерних розбіжностей за особливостями індивідуально-особистісних, мотиваційної та смисложиттєвих сфер майбутніх економістів**

Надалі необхідно було з'ясувати, яким чином характеризуються визначені кластерні групи студентів за показниками решти методик. Розбіжності між кластерними групами визначалися за допомогою коефіцієнту Йонкхеєре-Терпстри (J-T).

Так, для студентів 2 курсу були визначені наступні статистично значущі відмінності за показниками методик – спонтанна агресія, реактивна агресія, екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, мета, процес, локус контролю Я та локус контролю Життя (таблиця 3.10). Розглянемо виявлені



відмінності за належністю до кожної кластерної групи досліджуваних студентів.

Таблиця 3.10

**Дослідження розподілу індивідуально-особистісних, мотиваційних та смисложиттєвих показників за кластерними групами студентів 2 курсу**

Показники	1 кластер		2 кластер		3 кластер		J-T	p
	M	Me	M	Me	M	Me		
Рівень онтогенетичної рефлексії	49,250	45,000	66,061	65,000	49,706	50,000	-0,139	0,890
Внутрішня мотивація	3,650	3,500	3,864	4,000	3,559	3,500	-0,464	0,643
Зовнішня позитивна мотивація	3,615	3,495	4,289	4,330	4,038	4,000	1,280	0,200
Зовнішня негативна мотивація	3,528	3,500	4,061	4,000	3,588	3,500	0,369	0,712
Невротичність	5,400	5,000	6,515	5,000	4,706	5,000	-0,990	0,322
<b>Спонтанна агресія</b>	<b>6,500</b>	<b>7,000</b>	<b>4,939</b>	<b>5,000</b>	<b>4,941</b>	<b>5,000</b>	<b>-2,865</b>	<b>0,004</b>
Депресивність	5,850	6,000	6,121	5,000	5,059	5,000	-1,267	0,205
Дратівливість	6,900	7,000	6,576	7,000	6,588	7,000	-1,695	0,090
Товариськість	5,200	4,000	5,788	7,000	6,294	6,000	1,575	0,115
Врівноваженість	5,700	5,000	5,212	6,000	6,824	8,000	1,522	0,128
<b>Реактивна агресивність</b>	<b>7,000</b>	<b>7,000</b>	<b>6,667</b>	<b>7,000</b>	<b>4,765</b>	<b>4,000</b>	<b>-3,610</b>	<b>0,001</b>
Сором'язливість	5,750	6,500	6,545	6,000	5,647	7,000	-0,151	0,880
Відкритість	8,200	8,000	6,818	8,000	8,235	8,000	-0,326	0,745
<b>Екстраверсія-Інтроверсія</b>	<b>5,750</b>	<b>6,000</b>	<b>5,030</b>	<b>6,000</b>	<b>7,706</b>	<b>8,000</b>	<b>3,335</b>	<b>0,001</b>
<b>Емоційна лабільність</b>	<b>6,050</b>	<b>6,000</b>	<b>5,939</b>	<b>4,000</b>	<b>4,471</b>	<b>4,000</b>	<b>-2,804</b>	<b>0,005</b>
Маскуліність-Феменість	5,650	6,000	4,121	5,000	4,882	5,000	-1,143	0,253
<b>Мета</b>	<b>30,00</b>	<b>30,500</b>	<b>28,788</b>	<b>30,000</b>	<b>26,294</b>	<b>27,000</b>	<b>-2,866</b>	<b>0,004</b>
<b>Процес</b>	<b>28,600</b>	<b>29,500</b>	<b>29,667</b>	<b>30,000</b>	<b>23,529</b>	<b>22,000</b>	<b>-2,301</b>	<b>0,021</b>
Результат	24,050	24,000	23,939	26,000	22,235	23,000	-1,313	0,189
<b>Локус контролю Я</b>	<b>20,600</b>	<b>20,000</b>	<b>20,939</b>	<b>21,000</b>	<b>17,294</b>	<b>16,000</b>	<b>-2,847</b>	<b>0,004</b>
<b>Локус контролю Життя</b>	<b>29,850</b>	<b>30,000</b>	<b>30,394</b>	<b>32,000</b>	<b>25,294</b>	<b>24,000</b>	<b>-2,763</b>	<b>0,006</b>

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); M - середнє арифметичне; Me – медіана; p – p-рівень статистичної значущості; J-T - коефіцієнт Йонкхеєре-Терпстри.

Так, у групі студентів 2 курсу, які спрямовані на соціальне визнання, були визначені найбільші значення спонтанної та реактивної агресії ( $M=6,500$  та  $M=7,000$  відповідно), що свідчить про високий міжгруповий рівень психопатизації особистості інтротенсивного та водночас екстротенсивного характеру. В цих студентах недостатньо розвинене відчуття самоконтролю, що пов'язано з соціалізацією власних потягів та бажань. Схильність до відкладного задоволення власних потреб, іноді навіть не замислюючись про можливі наслідки, привертає соціальну увагу та уявлення про наполегливість та спрямованість на реальну реалізацію професійної діяльності. Однак, це лише прояви бажання справити враження та підсилити позиції власної значущості. Високі ідеали та моральні цінності не займають таких досліджуваних. Проте вони природно веселі, балакучі та живо відкликаються на будь-які події, що відбуваються поряд та залучати оточуючих до цього процесу.

Разом з тим, високі значення за показником емоційної лабільності ( $M=6,050$ ) вказують на емоційну нестійкість студентів, що визначає постійні зміни настрою, підвищену збудливість на фоні недостатньо розвиненої саморегуляції.

Також ці студенти схильні до екстровертованої спрямованості особистості ( $M=5,750$ ), що характеризує активну соціальну поведінку, вміння налагодження взаємовідносин в будь-якому колективі та впливати на людей задля досягнення власних потреб. Такі досліджувані багато уваги приділяють соціальному успіху та визнання власних заслуг.

За показниками смисложиттєвих орієнтацій студенти першої кластерної групи характеризуються найбільшим значенням наявності мети у житті ( $M=30,000$ ). Відтак їх життя наповнено змістом та спрямованістю розвитку, однак такий рівень усвідомлення мети все одно виявляється нижчим за середньогрупові тестові норми.

Досліджувані студенти виявили середній рівень задоволеності процесом життя ( $M=28,600$ ), що може пояснюватися через мірною

спрямованістю на задоволення соціальних бажаних вимог та нездатністю сконцентруватися на власній особистості.

Оцінка досліджуваними показника локус контролю Я ( $M=20,600$ ,  $Me=20,000$ ) наочно демонструє Его-центровані тенденції реалізації особистості. Також високі групові значення оцінки локус контролю Життя ( $M=29,850$ ) демонструють визначене уявлення студентів про керованість життя. Отже, можна визначити у досліджуваних сформоване уявлення про підконтрольність життєвих процесів та значення власної особистості, що добре висвітлює прагнення респондентів до соціального лідерства.

Студенти, яким бракувало родинної підтримки, виявили нижчі показники спонтанної та реактивної агресії ( $M=4,939$  та  $M=6,667$ ), аніж студенти з прагненням соціального визнання. Такі досліджувані достатньо балакучі, з бажанням відкликаються на різні масові заходи, проявляють інтерес навіть до повсякденної та рутинної роботи, намагаються відповідати соціальним вимогам. Проте, реактивні прояви агресії заважають помірному поступовому розвитку власної особистості та, як наслідок, професійної діяльності та викривають проблеми виховання та недоотриманої батьківської участі. Відсутність таких засад у дитинстві визначає агресивну поведінку, спрямовану на негайне задоволення власних потреб, недоцільне застосування сил та часу на затвердження власної особливості та переваги перед іншими. Також невміння поступово та обдуманно досягати цілей визначає спонтанний та бурхливий процес діяльності, яким починається та закінчується тільки за власними егоїстичними проявами індивідуальності.

Такі студенти визначають майже баланс екстровертованих та інтровертованих рис ( $M=5,030$ ), що визначає проблеми в визначенні та розвитку власних сильних сторін, однак дає широке конструктивне поле для знаходження власної ніші реалізації професійної діяльності.

За показником емоційної лабільності ( $M=5,939$ ) студенти другої кластерної групи характеризувалися ввічливим та уважним відношенням до оточуючих, вираженим творчим мисленням та культурним смаком. Однак, в

процесі діяльності студенти все ж таки обирають надійні та успішні методи та засоби для досягнення поставлених цілей.

Показник наявності мети у житті не виявляє у студентів бурхливих планів на майбутнє ( $M=28,788$ ), проте й поклатися на щасливий випадок вони не збираються.

Показник процесу в цій кластерній групі виявляється найвищим ( $M=29,667$ ,  $M_e=30,000$ ) в підвибірці студентів 2 курсу. Тобто, серед однокурсників ці студенти найбільш виражено сприймають власне життя як надмірно цікаву подію, що сповнена живими емоціями та почуттями.

За показниками локусу контролю Я та локусу контролю Життя ( $M=20,939$  та  $M=30,394$ ) ці студенти більше за інших виділяються серед однолітків за курсом навчання. Вони відчують себе господарями життя, власного вибору та розвитку, спроможними до керування життєвими подіями та перебігом життя. Така картина добре підкреслює брак відчуття родинної підтримки та викриває механізм компенсації завдяки зосередженості на могутності власного Я.

Студенти, які склали третій кластер, виявляли баланс за показниками спонтанної та реактивної агресії ( $M=4,941$  та  $M=4,765$  відповідно). Такий розподіл визначав «рівний» характер досліджуваних без імпульсивних дій та афективних переживань з одного боку та з іншого боку вони демонстрували поступливість, стриманість та слідування соціальним нормам. Завдяки розкутості та впевненості у собі студенти проявляли себе гарними та цікавими співрозмовниками. А відсутність проявів відкритої агресії робили з них активних та ефективних учасників соціального життя колективу.

Екстраверсійний напрям розвитку групи визначав студентів в якості активних та діяльних особистостей, які прагнуть до соціального лідерства та визнання. В професійному середовищі вони підтримувати зі всіма добрі стосунки та вміють об'єднувати людей та використовувати їх сильні сторони для досягнення поставлених задач.

Також в цій групі студентів було виявлено найнижчий показник емоційної лабільності ( $M=4,471$ ). Тобто, досліджуваних можна визначити як емоційно зрілих особистостей, які у власній поведінці спираються на досягнення реальних цінностей. В професійній діяльності вони намагаються цілком слідувати прописаним нормам та правилам, чим за звичай досягають професійних успіхів та поваги з боку керівництва та колег.

За показниками смисложиттєвих орієнтацій кластерна група студентів, що визначають афіліативні потреби, виявили найменші показники в підвибірці студентів 2 курсу.

Так, показник наявності мети ( $M=26,294$ ) визначив найменшу в підвибірці спрямованість на досягнення майбутніх планів. Також незадоволеність життєвим перебігом та емоційною насиченістю подій виражена у відповідних оцінках показника процесу ( $M=23,529$ ).

Досліджувані третьої кластерної групи гірше відчувають себе в якості капітана на кораблі власного життя ( $M=17,294$ ) та віддаються течіям та перепонам бурхливого моря життєвих подій ( $M=25,294$ ).

Такий розподіл наочно демонструє недоліки спрямованості на комунікаційну взаємодію, бажання бути потрібним та всерозуміючим в міжособистісних стосунках, що неодмінно веде до затьмарення власного Я. Також стираються власні потреби в розвитку, відбувається заміна особистісній задоволеності життям на необхідність відповідати певним чинникам успішності комунікативних стосунків. Наприклад, вміння забувати образи і прощати проступки заради підтримки доброзичливих і теплих взаємин.

Таким чином, серед студентів 2 курсу не можна одностайно виділити якусь одну групу, за якою студенти демонстрували би найкращі показники готовності до професійної діяльності. Так, студенти, орієнтовані на соціальне визнання, виявилися найменш спрямованими до професійних досягнень. Студенти, яким бракувало батьківської підтримки, виявляли найбільшу впевненість у власних силах та можливостях, натомість такий агресивний

підхід пояснювався компенсаційними механізмами нестачі родинної турботи та спробами доказати власну неперевершеність. Вони вміло керували процесом життя та отримували від цього справжнє задоволення, проте певні риси індивідуально-особистісних властивостей заважали їм повністю реалізуватися. У студентів з потребами в афіліації були визначені проблеми з формуванням смисложиттєвих поглядів, проте особистісні риси створювали міцну основу для досягнення професійних висот. Враховуючи, що формування смисложиттєвих орієнтацій потребує певного часу та життєвого досліду та сподівання, що осмислення власних життєвої спрямованості прийде згодом, можна визначити у таких студентів найкращу готовність до майбутньої професійної діяльності серед студентів 2 курсу.

Надалі розглянемо підвибірку студентів 4 курсу щодо відповідності визначених кластерних груп та показників особистісного опитувальника, смисложиттєвих орієнтацій та мотиваційного компоненту. Виявлено статистично значущі відмінності за показниками внутрішньої мотивації, депресивності, товариськості, реактивної агресії, сором'язливості, екстраверсії-інтроверсії, емоційної лабільності та всіх показників смисложиттєвих орієнтацій тощо (таблиця 3.11).

За першою кластерною групою були визначені студенти, які спрямовані на саморозвиток. Визначені студенти виявили не самі високі показники внутрішньої мотивації ( $M=4,152$ ) серед досліджуваних 4 курсу, але такий розподіл пояснюється високим рівнем депресивності ( $M=6,696$ ), тож не впевненістю у власних силах та невизначеністю у майбутньому. Все це занижує у досліджуваних оцінку сили власних потягів до досягнень.

Також занурення у власні переживання та сумніви визивають у оточуючих неприязнь та роздратування, що неодмінно впливає на комунікативний професійний простір та соціальні контакти особистості.

Таблиця 3.11

**Дослідження розподілу індивідуально-особистісних, мотиваційних та смисложиттєвих показників за кластерними групами студентів 4 курсу**

Показники	1 кластер		2 кластер		3 кластер		J-T	p
	М	Me	М	Me	М	Me		
Рівень онтогенетичної рефлексії	63,478	60,000	49,000	50,000	58,276	60,000	-1,017	0,309
<b>Внутрішня мотивація</b>	<b>4,152</b>	<b>4,000</b>	<b>4,200</b>	<b>4,000</b>	<b>4,483</b>	<b>4,500</b>	<b>2,120</b>	<b>0,034</b>
Зовнішня позитивна мотивація	4,360	4,330	4,529	4,660	4,446	4,330	0,566	0,571
Зовнішня негативна мотивація	4,109	4,000	4,100	4,000	4,310	4,500	1,127	0,260
Невротичність	7,000	7,000	4,900	5,000	7,103	7,000	0,475	0,635
Спонтанна агресія	6,348	7,000	2,700	2,000	6,069	5,000	-0,213	0,831
<b>Депресивність</b>	<b>6,696</b>	<b>7,000</b>	<b>4,400</b>	<b>4,000</b>	<b>4,690</b>	<b>4,000</b>	<b>-3,804</b>	<b>0,001</b>
Дратівливість	7,348	7,000	5,600	5,000	7,379	7,000	0,472	0,637
<b>Товариськість</b>	<b>4,696</b>	<b>5,000</b>	<b>8,200</b>	<b>9,000</b>	<b>7,000</b>	<b>7,000</b>	<b>2,601</b>	<b>0,009</b>
Врівноваженість	3,783	4,000	7,800	9,000	3,862	3,000	-0,865	0,387
<b>Реактивна агресивність</b>	<b>7,435</b>	<b>7,000</b>	<b>6,700</b>	<b>6,000</b>	<b>6,069</b>	<b>6,000</b>	<b>-3,860</b>	<b>0,000</b>
<b>Сором'язливість</b>	<b>5,957</b>	<b>6,000</b>	<b>5,100</b>	<b>5,500</b>	<b>5,345</b>	<b>6,000</b>	<b>-2,248</b>	<b>0,025</b>
Відкритість	6,478	8,000	7,100	7,000	6,586	6,000	-0,183	0,854
<b>Екстраверсія-Інтроверсія</b>	<b>4,565</b>	<b>6,000</b>	<b>6,000</b>	<b>6,000</b>	<b>5,966</b>	<b>6,000</b>	<b>2,967</b>	<b>0,003</b>
<b>Емоційна лабільність</b>	<b>6,696</b>	<b>7,000</b>	<b>4,100</b>	<b>4,000</b>	<b>5,586</b>	<b>5,000</b>	<b>-2,171</b>	<b>0,030</b>
Маскуліність-Фемініст	3,565	4,000	5,300	5,000	4,724	5,000	1,808	0,071
<b>Мета</b>	<b>28,391</b>	<b>29,000</b>	<b>35,400</b>	<b>34,500</b>	<b>35,517</b>	<b>36,000</b>	<b>4,250</b>	<b>0,001</b>
<b>Процес</b>	<b>28,522</b>	<b>30,000</b>	<b>35,700</b>	<b>36,000</b>	<b>35,379</b>	<b>35,000</b>	<b>4,171</b>	<b>0,001</b>
<b>Результат</b>	<b>23,217</b>	<b>25,000</b>	<b>29,800</b>	<b>30,000</b>	<b>29,759</b>	<b>30,000</b>	<b>3,840</b>	<b>0,001</b>
<b>Локус контролю Я</b>	<b>19,174</b>	<b>21,000</b>	<b>23,700</b>	<b>23,000</b>	<b>24,552</b>	<b>24,000</b>	<b>4,663</b>	<b>0,001</b>
<b>Локус контролю Життя</b>	<b>28,739</b>	<b>30,000</b>	<b>32,100</b>	<b>34,500</b>	<b>35,724</b>	<b>35,000</b>	<b>3,490</b>	<b>0,001</b>

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ ); М - середнє арифметичне; Me – медіана; p – p-рівень статистичної значущості; J-T - коефіцієнт Йонкхеєре-Терпстри.

Зовнішня холодність та формальність міжособистісних відносин неодмінно відображається на показниках товариськості ( $M=4,696$ ,  $Me=5,000$ ). Це найнижчий рівень показника серед кластерних груп. Виходячи з цього можна стверджувати, що такі студенти на реальні суспільні контакти не спокушаються, вони люблять бути на самоті та проводити час в спілкуванні з книжками та речами.

Натомість, високі показники реактивної агресії ( $M=7,435$ ,  $Me=7,000$ ) відображають схильність досліджуваних до чуттєвих насолод та задоволень, зневага до соціальних та моральних норм. До того ж, висока емоційна лабільність ( $M=6,696$ ) визначає певний рівень тривожності та дезадаптації, що може створювати ризик втрати контролю над потягами.

Однак, сильні потяги частіше перемінюються на відчуття роздратування та нудьги, присутня нерішучість та невпевненість ( $M=5,957$ ) примушує пригальмовувати власні бажання, чим застерігає цих студентів від ризикованих ситуацій. Найчастіше егоїзм та себелюбство визначає поведінку та прагнення досліджуваних, що забирає час та сили на досягнення іноді непотрібних цілей. Але визначені проблеми прийняття рішень змушують довго виважати всі «за» та «проти», внаслідок чого втрачають вчасний момент дії, а іноді, взагалі бажання діяти.

Досліджувані визначені на межі балансу екстрверсійних та інтроверсійних властивостей особистості ( $M=4,565$ ). Такий розподіл визначає недостатньо виражену життєву позицію та прагнення до суспільного лідерства та визнання. Основний акцент респонденти приділяють обраній професійній діяльності та намагаються уникати зайвих соціальних контактів.

У порівнянні з іншими кластерними групами ці студенти виявили найменші показники за шкалами смисложиттєвих орієнтацій. Досліджувані визначали слабе усвідомлення майбутнього життя та напрямів розвитку професійної діяльності, про що наочно свідчив показник наявності життєвої мети ( $M=28,391$ ). Спрямованість на самостійний розвиток зустрічала



труднощі невизначеності та відсутності досвіду на шляху власного становлення..

Без чітко визначеної мети студенти безрадісно сприймали процес життя взагалі та діяльності тощо. Показник задоволеності та емоційної насиченості життя сягав невеликих значень ( $M=28,522$ ,  $Me=30,000$ ). Наслідком сумнівів та невизначеності напряму розвитку життєвого простору була відсутність помітних та значимих результатів у житті ( $M=23,217$ ,  $Me=25,000$ ), що неодмінно відзначалося на відчутті задоволення самореалізацією та взагалі професійними досягненнями.

Також оцінки власних можливостей за показниками локус контролю Я та локус контролю Життя ( $M=19,174$  та  $M=28,739$ , відповідно) визначали зневіру студентів у власні сили та фаталізм життя.

За другим кластером була визначена група студентів, які виявили соціальну зрілість. Достатній рівень внутрішньої мотивації ( $M=4,200$ ,  $Me=4,000$ ) відображав сформовану систему внутрішніх прагнень до досягнення успіху та професійного росту. Також помірні значення показника депресивності ( $M=4,400$ ) визначали природну життєрадісність, енергійність, ненав'язливий та приємний характер міжособистісних відносин, впевненість у собі та досягненні успіху в професійній діяльності.

Студенти цієї кластерної групи були найбільш товариськими серед своїх однолітків ( $M=8,200$ ). Їх виділяла багата та яскрава палітра емоційних проявів, поважне відношення та доброзичливість до оточуючих. Такі студенти мають багато друзів та знайомих, встановлюють нові контакти та створювати приємні довірливі умови для співрозмовників, завдяки чому вони стають незамінними співробітниками при необхідності проведення переговорних процесів та створення найкращих умов для ділових зустрічей.

Потяги до насолод та гострих відчуттів для цих студентів сильніші за правила та обмеження. Значення показника реактивної агресії ( $M=6,700$ ) виявляють певне нехтування моральними та суспільними нормами в поведінці досліджуваних. Проте, низький рівень емоційної лабільності

( $M=4,100$ ) призводить до спирання на надійні соціальні цінності та потреби, що обмежує ризиковані прояви деструктивної поведінки.

Також відсутність внутрішніх конфліктів та дезадаптації, впевненість у собі та задоволеність власними досягненнями вимальовує емоційно зрілу структуру особистості досліджуваних. В колективі тримаються вільно та незалежно, намагаючись всюди бути на виду. Рішення приймають без тривалих коливань та роздумів, у діях – сміливі та самостійні, готові до можливих ризиків та непередбачуваних обставин, на що вказують найменші значення в підвибірці за показником сором'язливості ( $M=5,100$ ).

За показником екстраверсії-інтроверсії досліджувані демонструють екстраверсійний напрям розвитку особистості ( $M=6,000$ ). Такий розподіл ще раз підкреслює активну життєву позицію студентів, жагу соціального визнання та лідерства. Вони не тільки прагнуть соціального визнання, але й постійно підкріплюють свій статус новими досягненнями та професійними успіхами.

Студенти демонструють достатній показник ( $M=35,400$ ,  $M_e=34,500$ ) усвідомлення сенсу власного життя та напрямів розвитку у майбутньому. Також процес життя та інтерес до нього відзначають найвищі значення серед студентів 4 курсу ( $M=35,700$ ,  $M_e=36,000$ ). Тобто, саме життя студентів набуває насиченості та емоційного задоволення. Задоволеність самореалізацією та власними досягненнями також надає перевагу перед однолітками ( $M=29,800$ ).

За показником локус контролю Я ( $M=23,700$ ,  $M_e=23,000$ ) студенти виявили певний рівень відчуття впевненості у власних силах та можливості обирати власний шлях. Також показник локус контролю-Життя ( $M=32,100$ ,  $M_e=34,500$ ) виявляє у студентів переконання в можливості керувати власним життям, а не плити за течією.

Студенти, які входили до складу третьої кластерної групи, були визначені як мотивовані на інтенсивну діяльність. Тому краще підтвердження – найвищі значення внутрішньої мотивації ( $M=4,483$ ,

$M_e=4,500$ ) серед студентів 4 курсу навчання. Наявність сильних внутрішніх стимулів на впровадження діяльності передбачала для майбутніх спеціалістів досягнення професійних успіхів та висот.

Значення показників рівню депресивності досліджуваних ( $M=4,690$ ,  $M_e=4,000$ ) виявляє відсутність глибоких негативних внутрішніх переживань та проблем. Натомість, такі студенти виділяються доброзичливим та енергійним ставленням до оточуючих та подій у житті. Вони ненав'язливі в спілкуванні та сумісній діяльності, проте повні ентузіазму та рішучості у досягненні успіхів. В колективі досліджувані завжди знаходяться у центрі подій, мають широке коло друзів та мають авторитет та пошану серед колег (показник товарищкості  $M=7,000$ ).

Також, згідно показнику проявів реактивної агресії ( $M=6,069$ ,  $M_e=6,000$ ), досліджувані серед всіх студентів 4 курсу найменш схильні до афективних, бурних реакцій та неконтрольованої поведінки. Однак, запальний характер проявляється в енергійному та завзятому ставленні до роботи та сміливості при необхідності порушення звичних норм діяльності заради поставленої мети.

Середні значення рівню сором'язливості ( $M=5,345$ ) визначають рішучість та готовність до ризику у впровадженні професійної діяльності. Також вони не розгубляються при виникненні непередбачуваних обставин та подій. В колективі намагаються триматись вільно та незалежно, іноді навіть не тактовно по відношенню до колег.

Показники шкали екстраверсії-інтроверсії ( $M=5,966$ ) демонструють схильність досліджуваних до екстраверсійних властивостей особистості, то ж вони виявляють прагнення до соціального визнання та лідерства, володіють живим та активним стилем спілкування, вміло оцінюють характер відносин в колективі та можуть використовувати людей заради досягнення професійного успіху.

Рівень емоційної лабільності ( $M=5,586$ ) дозволяє таким студентам активно та емоційно підходити до виконання своєї професійної діяльності,

проте втримувати в процесі контроль процесу роботи та зберігати необхідний внутрішній спокій. Також такі студенти певною мірою намагаються мислити творче та знаходити нестандартні підходи до вирішення проблем.

Студенти, які мотивовані на інтенсивну діяльність, звісно виявили найвищі значення за показником наявності мети ( $M=35,517$ ,  $Me=36,000$ ). Вони більше за своїх однокурсників усвідомлюють напрями розвитку у майбутньому та чітко визначають власні прагнення.

За значеннями процесу ( $M=35,379$ ,  $Me=35,000$ ) такі студенти також відзначають непідробний інтерес до всіх життєвих подій та намагаються емоційно наповнити та прикрасити власний життєвий шлях.

Показники локусу контролю Я та локусу контролю Життя ( $M=24,552$  та  $M=35,724$ ) визначають у студентів найвищий рівень впевненості та оптимізму серед однокурсників. Так, вони переконані в власних силах та свободі вибору шляху самореалізації, у можливості вільно обирати висоти для досягнень та підкорювати їх. Натомість, ніякі життєві перешкоди та негаразди не в змозі зупинити у прагненні професійного розвитку та кар'єрного росту.

Таким чином, студенти 2 курсу за критерієм найкращих показників готовності до професійної діяльності представляють собою гетерогенну групу: студенти, орієнтовані на соціальне визнання, виявилися найменш спрямованими до професійних досягнень; студенти, яким бракувало батьківської підтримки, виявляли найбільшу впевненість у власних силах та можливостях, а у студентів з потребами в афіліації були визначені проблеми з формуванням смисложиттєвих поглядів, проте особистісні риси створювали міцну основу для досягнення професійних висот. Враховуючи, що формування смисложиттєвих орієнтацій потребує певного часу та життєвого досліду та сподівання, що осмислення власних життєвої спрямованості прийде згодом, можна визначити у таких студентів найкращу готовність до майбутньої професійної діяльності серед студентів 2 курсу.

У підвибірці студентів 4 курсу переваги певних груп мали більш виражений вигляд. Так, найменш готовими до професійної реалізації були визначені студенти, орієнтовані на саморозвиток. Другими за готовністю були визначені соціально зрілі студенти: вони мали середні показники індивідуально-особистісних характеристик та смисложиттєвих поглядів, були більш соціально успішні, проте, за можливостями професійних досягнень поступалися одноліткам, які були спрямовані на інтенсивну діяльність. Такі студенти виявляли найкращий розподіл особистісних властивостей задля успішного професійного становлення. Також в них була найбільш чітко сформована система майбутніх цілей та задач; вміння отримувати задоволеність від процесу життя та досягнень успіхів самореалізації визначали готовність студентів до дорослого світу. Такі студенти відчували сили власних дій та рішень, можливість змінити щось у житті, але не бути такими, як всі.

В цілому, студенти 4 курсу виявили більшу готовність до професійної діяльності, що пояснювалось кращим розвитком особистісних властивостей, визначеним полем та напрямом діяльності, прагненням до майбутніх досягнень.

#### **3.4. Структурні взаємовідношення між індивідуально-особистісними, мотиваційними, смисложиттєвими орієнтаціями студентів-економістів в мотиваційній сфері особистості**

Наступним кроком для з'ясування особливостей мотиваційної сфери майбутніх економістів, які перебувають на різних етапах навчання, аналізувалися шкали опитувальників смисложиттєвих орієнтацій, рівню онтогенетичної рефлексії, Фрайбурзького особистісного опитувальника та методики дослідження мотивації професійній діяльності К. Замфір.

Дослідження відбувалося за допомогою факторного аналізу. Кількість чинників моделі визначалося за допомогою графіку каменистого осипу.

Факторизація здійснювалася методом найбільшої правдоподібності, обертання факторів виконувалося за допомогою процедури промакс з кайзерівською нормалізацією. Після обертання для кожного з досліджуваних були розраховані факторні ваги (використовувався метод Андерсона-Рубіна), які потім були збережені у вигляді інтервальних змінних.

Значення інтервальних змінних були зведені в загальну таблицю 3.12 та впорядковані за силою впливу.

Факторна модель складалася з п'яти чинників, на що вказує графік каменистого опису (рис.3.11).

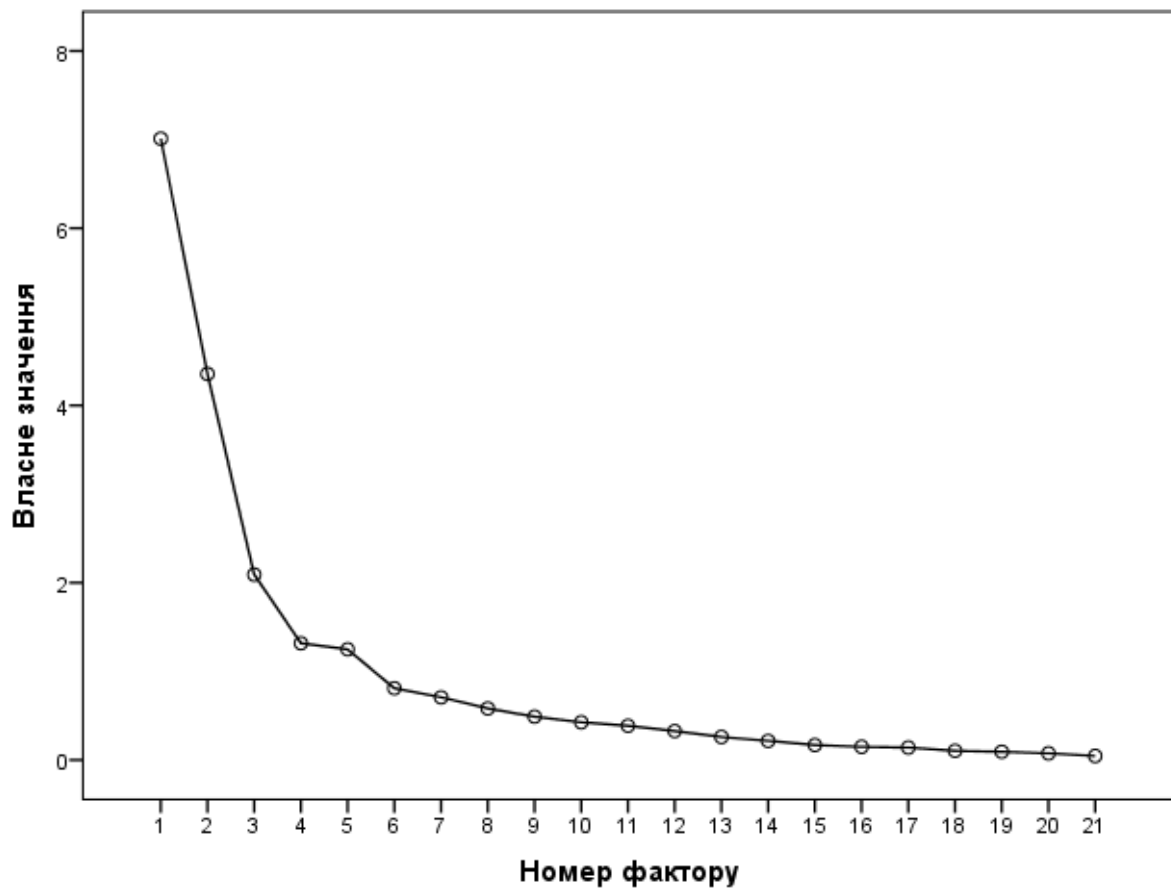


Рис. 3.10. Графік каменистого опису для факторної моделі

До першого чинника (Смисложиттєві орієнтації) увійшли показники смисложиттєвих орієнтацій, а саме мета (0,898), процес (0,916), результат (0,931), локус контролю Я (0,874) та локус контролю Життя (0,845).

Другий чинник (Емоційна дезадаптованість) склали показники емоційної лабільності (0,899), депресивності (0,862), екстраверсії-інтроверсії (-0,708), врівноваженості (-0,674), товаришкості (-0,652), невротичності (0,635), рівню онтогенетичної рефлексії (0,619) та реактивної агресивності (0,615) тощо.

Таблиця 3.12.

**Структурна матриця розподілу індивідно-особистісних,  
мотиваційних та смисложиттєвих показників**

Показники	Чинник				
	1	2	3	4	5
Результат	0,931	-0,424	0,262	-0,112	0,478
Процес	0,916	-0,186	0,402	-0,163	0,440
Мета	0,898	-0,401	0,259	0,018	0,505
Локус контролю Я	0,874	-0,307	0,411	-0,039	0,396
Локус контролю Життя	0,845	-0,250	0,382	0,085	0,339
Емоційна лабільність	-0,417	0,899	0,003	0,507	-0,530
Депресивність	-0,494	0,862	-0,088	0,350	-0,472
Екстраверсія-Інтроверсія	0,414	-0,708	-0,183	-0,073	0,656
Врівноваженість	0,023	-0,674	-0,411	-0,449	0,197
Товаришкість	0,643	-0,652	0,049	-0,353	0,429
Невротичність	-0,067	0,635	0,533	0,501	-0,462
Рівень онтогенетичної рефлексії	-0,076	0,619	0,411	0,169	-0,124
Реактивна агресивність	-0,171	0,615	0,106	0,281	-0,156
Зовнішня негативна мотивація	0,250	0,068	0,747	0,156	-0,034
Внутрішня мотивація	0,367	0,131	0,733	0,124	-0,066
Зовнішня позитивна мотивація	0,290	0,099	0,703	-0,082	0,131
Відкритість	-0,175	-0,179	-0,470	0,063	0,089
Спонтанна агресія	-0,171	0,450	-0,029	0,925	-0,205
Дратівливість	0,032	0,367	0,200	0,885	-0,031
Сором'язливість	-0,474	0,232	-0,073	0,076	-0,965
Маскуліність-феміність	0,353	-0,491	-0,105	-0,032	0,716

Склад третього чинника (Самотивованість) був визначений показниками зовнішньої негативної мотивації (0,747), внутрішньої мотивації (0,733), зовнішньої позитивної мотивації (0,703) та відкритості (-0,470).

Надалі показники спонтанної агресії (0,925) та дратівливості (0,885) визначали четвертий чинник (Імпульсивність).

У останньому, п'ятому чиннику (Соціально-гендерний стереотип) були визначені показники сором'язливість (-0,965) та маскуліність-фемінінність (0,716).

Таким чином, ми диференціювали індивідуально-особистісні та мотиваційні характеристики, смисложиттєві орієнтації та рівень онтогенетичної рефлексії у вигляді п'яти чинників: смисложиттєві орієнтації, емоційна дезадаптованість, самомотивованість, імпульсивність; соціально-гендерний стереотип.

Для дослідження динаміки розвитку мотиваційних, смисложиттєвих та індивідуально-особистісних компонент майбутніх економістів розглянемо взаємовплив отриманих інтегральних показників у двомірному просторі за допомогою виділення центроїдів груп, отриманих завдяки кластерному аналізу з підрозділу 3.2.4 (рис. 3.11). Так, у студентів 2 курсу, які орієнтовані на задоволення потреби до афіліативної поведінки (на графіку: 3 кластер 2 курс), визначено низький рівень емоційної дезадаптації та також низький рівень розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Таке розташування вказує на низьке емоційне напруження студентів, поверхневий характер контактів та намагання не занурюватись глибоко у емоції та переживання оточуючих.

Також у таких студентів не виявлено виражених смисложиттєвих орієнтацій: немає чіткої концепції розвитку у майбутньому, вони не отримують потрібного задоволення від процесу власної діяльності та взагалі життям та не мають гідних успіхів та досягнень. Усе життя та робочий процес тримає у світі сповненому спілкування без свідомих цілей та намірів. Респондентів зацікавлює сам по собі процес комунікації та володіння великим простором соціальних контактів.

У студентів, які спрямовані на соціальне визнання (на графіку 1 кластер 2 курс) визначається певний рівень емоційної рівноваги, тобто такі студенти не вдаються до сильних емоційних переживань, натомість схильні



до помірних емоційних проявів, проявів співпереживання та співчуття. За залежністю емоційного стану та смисложиттєвих орієнтацій можна визначити однаковий характер розвитку показників.

Так досліджувані виявили недостатній рівень сформованості майбутніх намірів, нездатність повною мірою відчувати радість та задоволеність працею та життям та відповідно незадоволеність власним становленням у суспільстві. Отже, спрямованість на соціальне визнання вимагає підтримання емоційної рівноваги, проте гальмує особистісний розвиток та стирає грані власної задоволеності та самореалізацій.

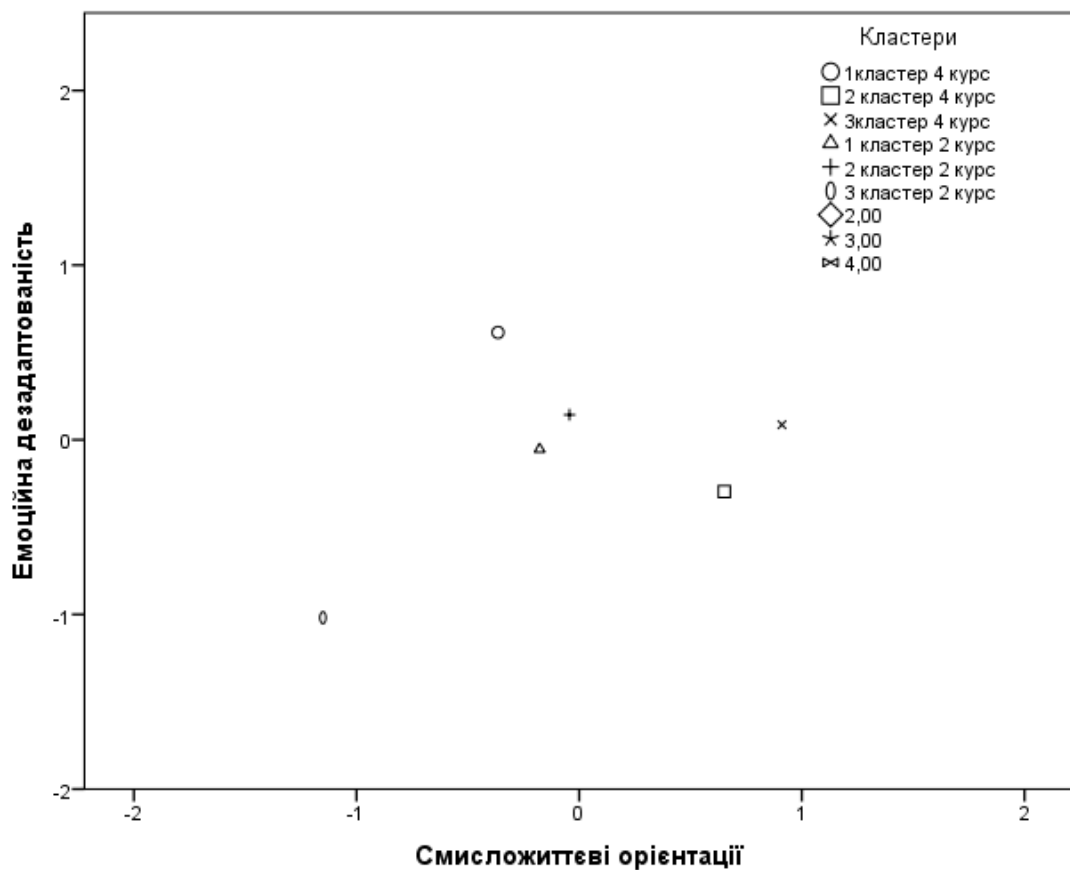


Рис. 3.11. Двомірний графік центроїдів груп інтегральних показників емоційної дезадаптованості та смисложиттєвих орієнтацій

Студенти із браком родинної співучасті (на графіку 2 кластер 2 курс) демонстрували збільшення рівню емоційної дезадаптації та смисложиттєвих орієнтацій. Тобто факт зростання емоційної напруги та симптомів нервового виснаження відповідає збільшенню смисложиттєвої визначеності. Такі

студенти здебільшого схильні до визначення чітких планів на майбутнє, намагаються отримувати задоволення від радощів життя, успіхів та професійних досягнень.

Серед студентів 4 курсу найбільш несформовані смислові та життєві погляди визначені у студентів, спрямованих на саморозвиток на графіку (1 кластер 4 курс). Причому, рівень емоційної дезадаптації також сягає вищого рівню серед студентів однолітків. Такий розподіл викреслює емоційне навантаження, пов'язане з постійними пошуками шляхів розвитку та вдосконалення, переживанням з приводу можливих помилок та недосягнення успіху. Також слабо сформовані смисложиттєві відображаються за загальному стані нервової системи.

Соціальні зрілі особистості (на графіку 2 кластер 4 курс) характеризувалися стабільним емоційним станом та визначеною сформованістю смисложиттєвих орієнтацій. Натомість їх колеги-студенти зі спрагою до інтенсивної діяльності були ще добре обізнані власними цілями та задачами, добре розуміючись на процесі виконання діяльності та вмінні отримувати задоволення від власних успіхів та самореалізації. Проте інтенсивність діяльності супроводжувалась помітним зростанням нервового навантаження.

На рис.3.12 наведено в двомірному просторі взаємозв'язок інтегральних показників самомотивованості та імпульсивності.

Так, для студентів, в яких було визначено брак родинного тепла та підтримки (на графіку 2 кластер 2 курс), виявлено низький рівень імпульсивних та неконтрольованих проявів та відсутність внутрішньо рухомих сил до самореалізації. Взагалі-то недостатність батьківського захисту та турботи формує стійке відчуття невпевненості у власних силах та пригнічує бажання до досягнень. Також щира та відкрита поведінка викликає дорікання старших, що зводить нанівець вільні поштовхи проявів емоцій.

Домінування потреби в афіліації у студентів (на графіку 3 кластер 2 курс) визначало спад мотиваційних прагнень до фактичних досягнень. Також

зростає рівень ймовірності спонтанних проявів, що надає процесам спілкування відчуття відкритості, зацікавленості у співрозмовнику та емоційних барв до взаємовідносин.

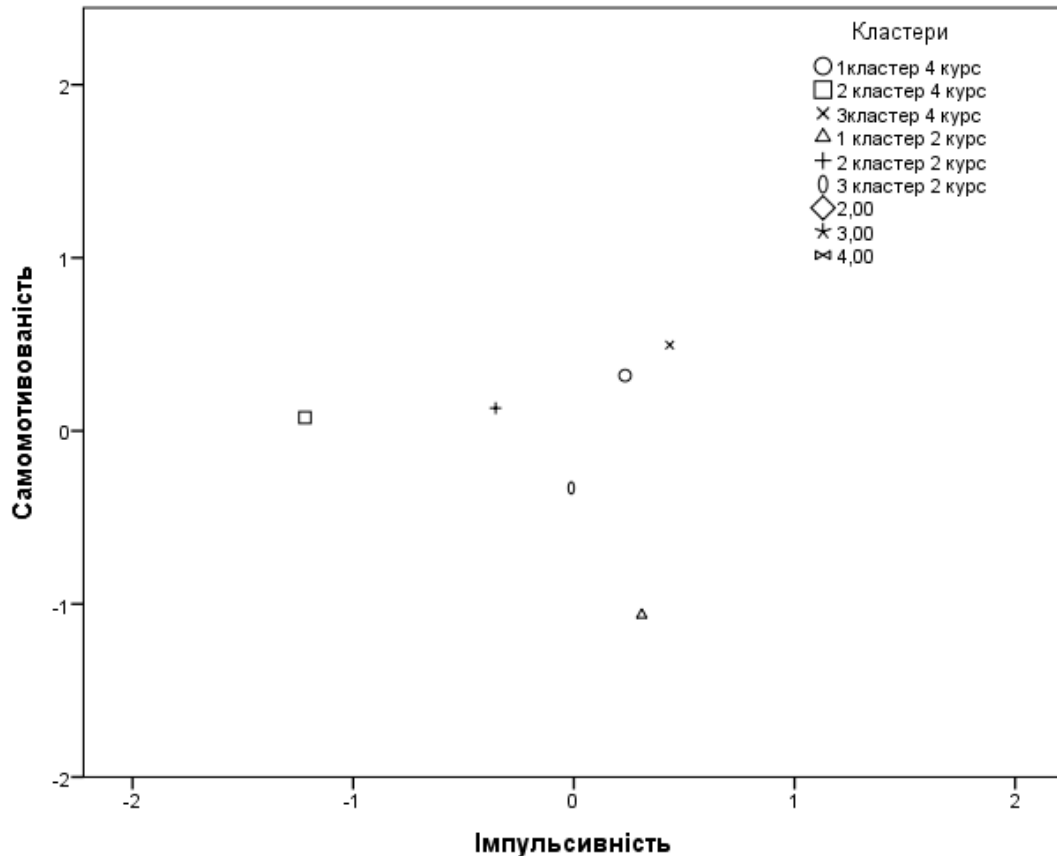


Рис. 3.12. Двомірний графік центроїдів груп інтегральних показників самотивованості та імпульсивності

Студенти, які були спрямовані на соціальне визнання (на графіку 1 кластер 2 курс) відповідно демонстрували найвищий рівень імпульсивної поведінки серед однолітків та слабшою визначалась внутрішня прагма до досягнень.

Серед групи соціально зрілих студентів 4 курсу (на графіку 2 кластер 4 курс) виявлена найменша вірогідність імпульсивних проявів. Проте низка самотивованість студентів заважає їм на шляху прогресивного професійного розвитку. Студенти 4 курсу, які були спрямовані на самостійний розвиток, виявляли схильність до спонтанних дій, але ж й такий самий рівень прагнень до успіхів.

Натомість їх колеги, спрямовані на інтенсивну діяльність (на графіку 3 кластер 4 курс), проявили більший ступінь самомотивованості. Однак, такий розподіл був пов'язаний із зростанням можливих проявів імпульсивної поведінки, що з одного боку надавало додаткові рушійні сили для проведення бурхливої діяльності, а з іншого боку, збільшувало ймовірність помилок та необдуманих дій.

Щодо п'ятого інтегрального чинника, то було встановлено статистично значущий взаємозв'язок між соціально-гендерним стереотипом та статтю досліджуваних ( $\eta^2=0,238$ ,  $p=0,001$ ) Таким чином, розподіл кластерів за континуумом, котрий був виділений п'ятим чинником, визначається, в першу чергу, не психологічними властивостями, а соціально-демографічними.

Таким чином, студенти 4 курсу виявляли перевагу серед колег-студентів за показниками смисложиттєвих орієнтацій. Неминуча перспектива закінчення навчання та перехід до дорослого життя вимагає від студентів сформованості та обізнаності щодо майбутніх планів та задач, готовність до самореалізації та втілення власних прагнень. Щодо мотиваційної сфери, то студенти 4 курс більш мотивовані на досягнення успіхів у професійній діяльності, набуття гідного соціального статусу та авторитету серед колег.

Натомість, разом з самостійністю приходять й нові проблеми та перешкоди, що неодмінно відображається на загальному нервовому стані студентів. В цьому вони можуть позаздрити студентам молодших курсів, в яких тягав емоційного та нервового навантаження значно менший. До того ж, вони менш імпульсивні та більш розсудливі у власних проявах та діях. Великі кар'єрні сходи та професійна реалізація, за їх розсудами, ще далеко у майбутньому. А поки що студенти 2 курсу занурені у студентське життя, у процес набуття нових друзів та знайомих, отримання задоволення від втрати батьківської опіки та контролю.

### 3.5. Методичні рекомендації з проведення тренінгу мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів

Проведення тренінгу мотиваційно-ціннісної сфери студентів-економістів, на наш погляд, є доцільним та корисним для усіх розглянутих у нашому дослідженні підгруп студентів незалежно від курсу навчання, оскільки укладені вправи спрямовані на підтримку мотивації та інтересу до майбутньої професійної діяльності, розвитку у студентів здібності до самомотивування. Укладаючи програму тренінгу, ми не тільки спиралися на результати досліджень І. В. Вачкова [63], С. Занюка [95], В. О. Климчука [111], К. Фопеля [237] та ін., але й враховували, що усі тренінги умовно можна розділити на дві великі групи:

1) система розвитку мотиваційно-ціннісної сфери «Від ситуації до особистості», в якій основну увагу приділяють зовнішнім об'єктивним впливів на людину, змістом і структурою його діяльності (перетворивши ситуацію навколо особистості, можна тим самим внести деякі зміни в саму особистість (або хоча б змусити її замислитися над необхідністю тих чи інших змін);

2) система розвитку мотиваційно-ціннісної сфери «Від особистості до ситуації», в якій основна увага приділяється самій особистості, її потенціалу та прагненню до саморозвитку (якщо психологічними впливами сприяти деяким особистісним зрушенням, то це відіб'ється на житті людини і на стилі її мотивації) [111].

Ми спиралися на обидві системи, а основним завданням тренінгу вважали: сприяння появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки студентів і переходу стратегій, набутих у цьому досвіді, в ціннісну сферу.

На початку тренінгової роботи ми пропонували усім студентам ретельно виконувати усі інструкції до кожної справи, аналізувати ефективність кожної вправи, розмірковувати, що корисного надати та чи інша вправа саме їм.

Учасникам тренінгу пропонувалися правила поведінки в групі (за К. Фопелем [237]).

1. Я кажу «я», а не «ми» або «всі». Коли я кажу «ми», то не несу відповідальності за свої слова, а крім того, роблю їх поверхневими і менш цінними.

2. Я не використовую загальні фрази і штампи. Чим більше я кажу абстрактно і не конкретно, тим менш ефективними стають мої слова. Загальні фрази є формою захисту.

3. Я кажу про те, що заважає мені брати участь у роботі групи. Якщо в якійсь ситуації я внутрішньо не готовий брати участь у виконанні завдань, але не кажу цього, то тим самим лише заважаю собі продуктивно працювати. Я повинен сам сказати, що мені заважає: «Я не можу зараз зосередитися на нашій темі, оскільки мені важко відволіктися від своїх проблем».

4. Я не кажу про інших в третій особі (він, вона), а звертаюся безпосередньо до них. Якщо в присутності людини про неї говорять у третій особі, у неї виникає відчуття, що її не помічають або не поважають.

5. Я уникаю закулісних розмов. Закулісні розмови призводять до зниження групового єдності, а зрештою, і взаємної довіри учасників групи.

6. Я завжди можу сказати «ні». Людина лише тоді відчуває в собі сили спробувати нові способи поведінки, коли має можливість сама вирішувати, що вона може робити і про що говорити.

7. Все, що я тут говорю і чую, не виноситься за межі групи. Кожному учаснику групи легше і простіше відкритися, якщо він впевнений, що потім ніхто нікому сторонньому про це не розповість.

8. Я намагаюся дотримуватися принципу «тут і тепер». Якщо людина зосереджена на своїх минулих або майбутніх проблеми, вона не може сконцентруватися на тому, що відбувається в групі. Замість того, щоб обговорювати свої плани або говорити про минуле, я кажу про те, що відбувається зі мною саме зараз в групі.

Тренінгова робота здійснювалася у декілька етапів.

На першому етапі здійснювалося знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри і саморозкриття. Основними методами роботи були рольові ігри, психогімнастичні вправи, бесіди, дискусії. Крім того, на першому етапі учасники ознайомлювалися з правилами поведінки в групі, висловлювали свої очікування з приводу участі в тренінгу.

На другому етапі проводилася теоретична робота, основною метою якої було ознайомлення майбутніх економістів з основами теорії внутрішньої мотивації та ціннісної регуляції діяльності. Основними методами роботи були міні-лекції, розв'язання проблемних ситуацій, бесіди, дискусії. Студентам була прочитана міні-лекція про теорії внутрішньої мотивації Е. Дісі та Р. Раяна і ролі цінностей у розвитку внутрішньої мотивації професійної діяльності. Після міні-лекції було організовано обговорення.

На третьому етапі проводилася безпосередня тренінгові робота у групі, в результаті якої студенти описували себе як осіб, наділених певною системою цінностей та мотиваційних конструктів. Студенти об'єднувалися у підгрупи та характеризували результати з точки зору наявності конструктів і цінностей внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності.

Четвертий етап був спрямований на набуття досвіду внутрішньо мотивованої поведінки.

На завершальних етапах тренінгу ми використовували метод фіксованих ролей Р. Фрейджером та Д. Фейдименом [235], який містив декілька процедур.

1. Створення нарису самохарактеристики. Учасника групи просять написати на себе характеристику в третій особі, на основі якої можна виявити велику кількість конструктів, стратегій діяльності і цінностей досліджуваного. Це дає можливість виявити непродуктивні стратегії і цінності.

2. Розробка нарису фіксованої ролі. На основі аналізу самохарактеристики психологом розробляється опис неіснуючої особи, яка наділена більш продуктивними стратегіями діяльності, цінностями і

мотиваційними конструктами. Це спроба не змінити досліджуваного, а спонукати його до самостійного пошуку, розширення бачення своїх можливостей, перегляду свого життєвого досвіду з критичних позицій.

3. Перевірка засвоєння. Після того як нарис фіксованої ролі створений, його обговорюють разом з учасником групи, щоб той мав можливість глибше зрозуміти мету роботи та внести певні корективи.

4. Реальна діяльність. По завершенні перевірки засвоєння нарису, узгодження проблемних моментів та підтвердження готовності учасника продовжувати роботу йому пропонується зіграти, втілити в життя роль з нарису (звичайно протягом декількох тижнів). Досліджуваний повинен по крайній мері тричі на день читати нарис, намагаючись поводитися, думати і говорити як людина, описаний в ньому. У цей період під час тренінгових зустрічей обговорюють можливі проблеми. Припустимо рольове програвання складних ситуацій.

В результаті такої роботи, як наголошують Р. Фрейджер та Д. Фейдимен, у учасника тренінгу через деякий час відбуваються зміни в стратегіях майбутньої професійної діяльності та системі цінностей.

Вправа «Знайомство» (за І. В. Вачковим [63]).

Її можна проводити, навіть якщо учасники тренінгу давно знайомі.

«Оскільки ми не все знаємо один про одного, давайте познайомимося. Пропоную стати у коло і взятися за руки. Кожен по черзі робить крок в центр і каже своє ім'я в тій формі, в якій воно йому більше всього подобається. Після цього за моїм сигналом ми всі робимо крок вперед і разом повторюємо це ім'я.

Ім'я може багато чого розповісти про людину, однак набагато більше про неї можуть повідомити інші люди. Тому продовжимо наше знайомство.

Давайте знову станемо в коло. Нехай одна половина кола буде під номером 1, а друга половина — під номером 2. Подивіться на центр. Кожен з нас повинен пройти через центр цього кола якомога більше разів. Почали.

А тепер кожен номер 2 повинен схопити когось з команди 1!



Отже, ми розбилися на пари. Нехай кожна пара відійде подалі від інших і зручно розміститься. Можете сісти. Кожному учаснику дається 2 хвилини, протягом яких ви мовчки дивіться один на одного. Не обов'язково зберігати контакт очі в очі, можете детально розглянути вашого партнера. Час пішов.

Тепер вам дається 5 хвилин на кожного. Розкажіть своєму партнеру про себе все, що тільки забажаєте (звичайно, тільки правду). Партнер може задавати питання, і ви повинні або на них чесно відповісти, або пояснити, чому не можете дати відповідь. Через 5 хвилин поміняйтеся ролями.

Давайте знову сядемо в коло. Нехай кожен розповість групі про свого партнера, однак не від свого, а від його імені. Тобто ви будете говорити не «Ганна — людина дуже вихована», а «Мене звать Ганна. Я дуже вихована людина».

Обговорення. Які у вас враження? Чи дізналися ви щось нове про себе? А про інших? Що ви відчували, коли говорили від вашого імені? А коли ви говорили від імені партнера?

Вправа «Висловлювання очікувань».

Отже, ми з вами познайомилися. Тепер запишіть у своїх блокнотах, з якою метою ви сюди прийшли і що ви очікуєте від занять у групі. Сформулюйте свої цілі і очікування максимально чітко.

Уявіть собі, що перед вами у будь-якому місці аудиторії стоїть найбільш рішуча людина у світі. Уявили? Тепер станьте на це місце і повідомте свої цілі іншим учасникам групи.

Обговорення. - Що ви відчували, коли говорили про свої цілі?

Вправа «Аналіз життя» (за К. Фопелем [237]).

Ми можемо багато чому навчитися у природи. Саме в природі ми спостерігаємо постійні циклічні зміни. Всі рослини і тварини проходять через ці зміни. Зима дарує всім спокій. Навесні життя знову прокидається. Влітку вона повністю розквітає. Осінь дозволяє збирати врожай, а потім починається новий цикл народження і смерті.

Якщо ми хочемо зібрати урожай, то сталість змін повинна нас заспокоювати. Якщо ж ми прив'язуємося лише до мрії про цвітіння, то це коло буде нас лише засмучувати. Ми можемо досягти зрілості і зібрати урожай тільки тоді, коли зрозуміємо і приймемо, що все йде, зникає чи змінюється, тим самим створюючи передумови для виникнення чогось нового.

Нехай ця думка стане нам відправною точкою для роздумів. Візьміть блокноти і складіть список того, що у вашому житті відмирає, стає більш слабким, втрачає значимість, відходить на другий план. Можливо, закінчується дружба або робота. Або поступово стають іншими внутрішня позиція, життєва філософія, політичні погляди... Зосередьтеся на тому, що змінюється, але ще не зникло до кінця.

А тепер складіть ще один список — перелік того, що знаходиться в стадії розвитку, того, що ще не стало повноцінною частиною вашого життя. Це може бути те, що ось-ось з'являється, стає все більш важливою частиною вашого життя. Можливо, це нова дружба, новий інтерес, якесь бажання. Пишіть по можливості детальніше.

Виберіть тепер з другого списку той пункт, який вам особливо цікавий і важливий. Напишіть до нього невелике пояснення:

- Яка передісторія появи?
- Що допомагає становленню?
- Що заважає?
- Чи може це стати важливою життєвою метою?
- Яким буде ваше життя, якщо це буде розвиватися далі?

Обговорення. - Що здалося вам цікавим або несподіваним? Чи змінився ваш погляд на те, що відбувається у вашому житті?

Вправа «Заборонені бажання» (за К. Фопелем [237]).

Ви вже трохи аналізували своє життя і навіть піддали випробуванню силу своїх бажань. Проте, напевно, не висловили всі свої бажання. Існує особливий клас бажань, про які ми не говоримо нікому, — це заборонені бажання.

Зараз у вас з'явиться шанс зрозуміти для себе, що з ними робити. Уявіть, що в кінці аудиторії на стільці знаходиться ваше заборонене бажання. Підійдіть до нього і зробіть з ним все, що захочете. Не бійтеся. Ми підтримаємо вас, якщо ви відчуєте труднощі.

Обговорення. - Що ви відчували, коли були один на один зі своїм бажанням?

Вправа «Сон про майбутнє» (за К. Фопелем [237]).

Давайте подумки заглянемо в своє майбутнє. Ми можемо по-різному сприймати час. Іноді рік пролітає, як одна секунда, а одна хвилина тягнеться, як цілий місяць. Крім того, ми можемо подумки як повертатися в минуле, так і заглядати в майбутнє. Сядьте зручно, закрийте очі. Кілька разів вдихніть і видихніть, і нехай з кожним видихом вас покидають клопоти, тривоги і напруження...

Уявіть собі годинник з трьома стрілками — годинний, хвилинної і секундної. Тримайте їх перед собою, і нехай вони показують якийсь час. Спостерігайте, як вони йдуть вперед. Уявіть собі їх у всіх деталях, як рухається секундна стрілка, що в даний час відбувається з хвилинною, як переміщується сервіс. Дивіться на них уважно і спостерігайте за всіма трьома стрілками одночасно... (30 секунд)

А тепер уявіть собі, що годинник стає прозорим і ви переноситесь у своє майбутнє.

Ви бачите різні образи — одні чіткі, інші не дуже. Хтось відчує звуки, запахи, свої власні рухи. Уважно подивіться, яку картину майбутнього вам створило вашу підсвідомість. Зв'яжіть образи, які виникли, з вашими свідомими бажаннями. Якщо картина зникне, можете знову подивитися на годинник і спостерігати за

А тепер повертайтеся назад, у цю кімнату, розкрийте очі, тягніться, випрямитесь.

Обговорення. - Що ви бачили?

Вправа «Мотивація» (за С. Занюком [95]).

Спрямована на активізацію учасників до спільної групової діяльності; виявлення мотивації і готовності кожного до продуктивної спільної роботи; виявлення і підтримки Я-концепції учасників; надання учасникам можливості порівняння рівню своєї самооцінки з оцінкою своїх здібностей і можливостей оточуючими.

Час проведення: 60 хвилин.

Вправа проводиться у три етапи. На першому етапі ведучий пропонує кожному з учасників намалювати наступну схему: «в середині аркуша намалюйте квадрат і впишіть в нього такі особливості вашої особистості, які вам здаються важливими для роботи в цій команді. Навколо квадрата напишіть ті особистісні якості, які ви не можете використовувати у професійній діяльності, тому що, з вашої точки зору, вони не потрібні і, більше того, є навіть недоречними. На цю процедуру відводиться 20 хвилин.

На другому етапі учасникам пропонується по черзі представити свої схеми. Інші учасники можуть поділитися своїми враженнями від побаченого. На обговорення відводиться 15-20 хвилин.

Обговорення представлених схем будується навколо двох центральних питань:

- Якими особистісними проявами треба пожертвувати під час роботи?
- Які властивості особистості все ж можна інтегрувати в професійне життя?

Найбільш гострі етапи обговорення знімаються на відео.

Третім етапом є демонстрація учасникам відеозапису та обговорення найбільш яскравих стилів ведення дискусії (20-25 хвилин).

Вправа "Попроси самого себе" (за К. Фопелем [237]).

«Людина може просити і спонукати до діяльності не тільки інших, але і саму себе. Іноді, коли немає бажання працювати (але ви усвідомлюєте важливість справи), спілкування з самим собою, переконання і прохання, звернені до самого себе, допомагають подолати труднощі самоорганізації».

1. Попросіть себе виконати щось важливе для вас. Можете використовувати аналогічні прийоми, коли просите інших виконати щось. В залежності від ваших особистісних особливостей і ситуації ви можете використовувати як переконання в необхідності діяльності, так і прохання і ласкаві слова.

2. Напишіть 2 варіанти прохання і переконання самого себе. Виберіть найкращі варіанти.

3. Виробіть загальні правила, принципи переконання самого себе.

Вдаючись до різноманітних варіантів впливу на себе, ви можете знайти найкращі прийоми самоспонування (які в більшій мірі, ніж інші, відповідають вашій індивідуальності).

Вправа "Похвали самого себе"(за К. Фопелем [237]).

«Уміння підтримувати, підбадьорювати і надихати самого себе дуже допомагає в роботі. Згадуючи і емоційно посилюючи дії, які в минулому приводили до успіху, ви надихаєте себе на подальші досягнення».

1. Згадайте події, коли ви досягли успіху, проявивши наполегливість, цілеспрямованість, кмітливість і т. п. Згадайте емоційний стан (задоволення, підйом), в якому перебували у ситуації успіху та перемоги.

2. Похваліть себе. Скажіть самому собі кілька приємних слів.

3. Переконайте себе і далі так працювати (наприклад, проявити наполегливість, цілеспрямованість тощо).

Вправа "Самотивація" ( за І. В. Вачковим [63]).

В кількох словах опишіть вашу звичайну роботу чи обов'язок, яку ви вважаєте нецікавою і обтяжливою, і постійно відкладаєте її виконання. Як би ви могли мотивувати себе для виконання цієї роботи?

*Цю діяльність я постійно відкладаю у довгий ящик, незважаючи на те, що мені необхідно виконати:*

А — на роботі \_\_\_\_\_

Б — дома \_\_\_\_\_

*Якщо я виконую, врешті-решт, цю роботу, то я знаходжу в ній наступні переваги:*

А \_\_\_\_\_

Б \_\_\_\_\_

1. Налаштовуйтеся на позитивний результат.

2. Применшуйте проблеми.

3. Приступайте до роботи відразу.

*В основному я не можу звикнути з цим видом діяльності:*

А \_\_\_\_\_

Б \_\_\_\_\_

*Цю роботу я починаю виконувати наступним чином:*

А

Перший крок \_\_\_\_\_

Час \_\_\_\_\_

Б

Перший крок \_\_\_\_\_

Час \_\_\_\_\_

Акцент на позитивному аспекті захищає від песимізму, від побоювань, налаштовує на успіх.

Вправа "Почати діяти" ( за І. В. Вачковим [63]).

«Якщо ви постійно відкладаєте на невизначений строк виконання якої-небудь роботи, то вам необхідно регулярно себе мотивувати: змусити себе приступити до роботи і повірити в те, що ця робота непомітно зацікавила вас. У цьому випадку мотивація пов'язана з першим поштовхом до початку роботи, а не з самою роботою.

Спробуйте мотивувати себе, займаючись рутинною і обридлою справою: написанням довгого ділового листа, розробкою презентації, читанням складної специфічної книги і т. д.

Сядьте за стіл, візьміть все, що вам знадобиться для виконання роботи. Потім зосередьтеся на початку; на першому кроці, який ви робите, приступивши до роботи. Після ви вже просто доведете роботу до кінця. Ви помітите, ще сидячи за роботою, що вас охоплює приємне відчуття того, що з однією справою на сьогодні ви покінчили».

Таким чином, запропонована програма тренінгу сприяє появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки і переходу стратегій, придбаних в цьому досвіді у ціннісну сферу.

### **Висновки до третього розділу**

1. Студенти 4 курсу виявили більш сформовані та визначені смисложиттєві погляди. Вони більш грамотно розставляли пріоритети власної діяльності та були впевненими у власних силах та можливостях. Натомість, слабо визначена позиція студентів 2 курсу була продиктована ще нерозвиненою осмисленістю власних прагнень та уявлень про себе та майбутню діяльність, системою професійних знань та навичок. Це ускладнювало процес становлення та організації, отримання певних результатів та задоволення від професійної діяльності.

Студенти 4 курсу виявили проблеми з емоційною врівноваженістю на відміну від студентів 2 курсу. Тривожність та збудливість у студентів старшокурсників пояснюється активною фазою професійного становлення, невизначеністю майбутнього після закінчення вишу. Студенти молодших курсів ще знаходяться в просторі отримання потрібних знань та оволодіння професійними навичками.

Переважа студентів 4 курсу проявляється у спрямованості на розвиток професійно необхідних життєвих сфер. Вони більше прагнуть до декларування активної життєвої позиції, здобуття інтересної та перспективної роботи та можливостей професійного росту, багато вкладають сил у власний професійний розвиток.

Студенти 2 курсу виявляють більш вільний та незалежний процес мислення, неформалізований ще за професійними інструкціями, процедурами та схемами прийняття рішень. Також молодшокурсників ще виділяє прихильність до родинних цінностей та відсутність сліпої зосередженості на професійному становленні.

Великі прагнення до майбутніх матеріальних статків були притаманні обом групам студентів, проте в умовах реального світу та оцінки власних можливостей студенти не бачили реальних можливостей на досягнення фінансового благополуччя.

2. Суттєві внутрішні конфлікти та проблеми становлення фінансової незалежності у студентів обох груп визначають високий стан напруги та конфліктності у мотиваційно-цінносній сфері особистості. Переживання та постійні пошуки шляху розв'язання проблеми створюють негативний емоційний фон та пригнічують гармонійний розвиток сучасних студентів. На сьогоднішній день стан економічної ситуації не дає надії на покращення соціального стану студентів та швидких рішень працевлаштування та професійної реалізації молоді.

3. Виявлені по три кластери за аксіологічними розбіжностями в групах студентів 2 та 4 курсу. За превалюванням певних особливостей оцінки важливості та доступності життєвих сфер виявлені студенти молодшокурсники були класифіковані на групи – соціальне визнання, брак батьківської підтримки та афіліативна поведінка. В групі 4 курсу було виділені аксіологічні групи студентів, які були орієнтовані на саморозвиток, соціально зрілі студенти та орієнтованих на інтенсивну діяльність.

4. Студенти 2 курсу, орієнтовані на соціальне визнання виявилися найменш спрямованими до професійних досягнень. Студенти, яким бракувало батьківської турботи, виявляли найбільш впевнений у власних силах та можливостях характер, впевнено керували процесом життя та отримували від цього справжнє задоволення, проте це пояснювалося необхідністю доказати власну неперевершеність перед родиною та самим



собою. У студентів з потребами в афіліації були визначені проблеми з формуванням смисложиттєвих поглядів, проте особистісні риси створювали гарний букет для досягнення професійних висот. До того ж формування смисложиттєвих орієнтацій потребує певного часу та життєвого досвіду. Отже, серед студентів найбільш готовими до професійної діяльності були визначені досліджувані з афіліативною поведінкою.

Серед студентів 4 курсу найменш готовими до професійної реалізації були визначені студенти, орієнтовані на саморозвиток. Другими за готовністю були визначені соціально зрілі студенти. Вони мали середні показники індивідуально-особистісних характеристик та смисложиттєвих поглядів. Були більш соціально успішні, проте за можливостями професійних досягнень поступалися одноліткам, які були спрямовані на інтенсивну діяльність. Такі студенти виявляли найкращий розподіл особистісних властивостей задля успішного професійного становлення. Також в них була найбільш чітко сформована система майбутніх цілей та задач. Вміння отримувати задоволеність від процесу життя та досягнень успіхів самореалізації визначали готовність студентів до дорослого світу. Такі студенти відчували сили власних дій та рішень, можливість змінити щось у житті, але не бути такими, як всі.

Загалом, студенти 4 курсу виявили більшу готовність до професійної діяльності за студентів 2 курсу, що пояснювалось кращим розвитком особистісних властивостей, визначеним полем та напрямом діяльності, прагненням до майбутніх досягнень.

5. Перехід до дорослого життя вимагає від студентів 4 курсу більшої сформованості та обізнаності майбутніми планами та задачами, готовності до самореалізації та втілення власних прагнень. Вони були більш мотивовані на досягнення успіхів у професійній діяльності, набуття гідного соціального статусу та авторитету серед колег.

Проте, інших полюсом самостійності та реалізованості стає збільшення сфери обов'язків та відповідальності, що неодмінно відображається на

загальному нервовому стані студентів. В цьому вони можуть позаздрити студентам молодших курсів, в яких тягар емоційного та нервового навантаження був значно менший. До того ж вони менш імпульсивні та більш розсудливі у власних проявах та діях. Великі кар'єрні сходи та професійна реалізація, за їх розсудами, ще далеко у майбутньому.

б. Організація та проведення тренінгу мотиваційно-ціннісної сфери студентів-економістів спиралися на принципи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери «Від ситуації до особистості» та «Від особистості до ситуації», в яких увага приділяється зовнішнім об'єктивним впливів на людину, змістом і структурою її діяльності та самою особистістю, її потенціалом та прагненням до саморозвитку

Основні завданням тренінгу полягали у: сприяння появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки студентів і переходу стратегій, набутих у цьому досвіді, в ціннісну сферу.

## ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Виявлено відсутність загальноприйнятої класифікації мотивів: їх розрізняють за видом потреб, яким вони відповідають; за формою відображення предмета потреби; за мірою участі в них свідомості; мотивом виступають різні психологічні утворення: моральне поняття або представлення, ідеал, ціннісна орієнтація. В дослідженні мотивів та мотивації особистості традиційно існують психоаналітичний, когнітивний та гуманістичний напрями.

Ціннісна сфера особистості розуміється як спосіб свідомого конструювання власного життя, (спосіб життєвого самовизначення і самореалізації), що базується на смисложиттєвих та ціннісних орієнтаціях особистості, її планах і прогнозах самоздійснення. В психологічній науці у вивченні ціннісних орієнтацій особистості виділяються наступні підходи: структурно-енергетичний, структурно-змістовний, енергетично-змістовний (діалектичний).

2. Виявлено особливості індивідуально-особистісної, мотиваційної та смисложиттєвої готовності студентів до майбутньої професійної діяльності на різних етапах навчання.

На завершальному етапі навчання студенти-економісти виявили більш високий рівень невротичності, аніж студенти початкового етапу навчання, яка визначає у них риси тривожні та збудливості, що пояснюється активною фазою професійного становлення, страхом та невизначеністю перед сучасним світом матеріальних та соціальних досягнень. За показником врівноваженості на початковому етапі навчання студенти виявили більший її рівень, аніж на завершальному. Студенти молодшого курсу визначали низький рівень внутрішньої напруженості, задоволеність собою та власними успіхами, проте, студенти-старшокурсники виявили високий рівень

дезадаптації та тривожності як фактор ризику втрати контролю та дезорганізації поведінки.

Дослідження рівню онтогенетичної рефлексії показало відсутність статистично значущих відмінностей між групами студентів, що перебувають на різних етапах навчання: в обох групах виявлена здатність до аналізу помилок у минулому, оцінки діяльності, що мала успіх або, навпаки, зазнала поразки.

Ставлення до навчання як до засобу досягнення професійних цілей утворює мотиваційну сферу професійної діяльності. Показники внутрішньої, зовнішньої позитивної та негативної мотивації уявляють собою єдиний комплекс дослідження мотивації професійної діяльності, за ступенем сформованості якої можна судити про готовність студентів до професійної діяльності. За всіма показниками мотиваційного комплексу було виявлено статистично значущі відмінності між групами студентів за курсами навчання, що вказує на принципові зміни в мотиваційній сфері майбутніх економістів.

На початку навчання у студентів визначальний характер має зовнішня позитивна складова професійної мотивації особистості, вплив зовнішньої негативної мотивації також значно стимулює розвиток досягнення власних прагнень, аби не стати об'єктом незадовільного ставлення до себе та до своїх результатів діяльності. Внутрішня мотивація відіграє в ставленні мотиваційного комплексу студентів 2 курсу останню роль. На завершальному етапі навчання у студентів превалює вплив зовнішньої позитивної та внутрішньої мотивації, останнім чинником впливу постає зовнішня негативна мотивація, що вказує на спрямованість студентів до отримання професійного визнання та соціального положення, здобуття поваги та гідного ставлення до себе.

На завершальному етапі навчання смисложиттєві орієнтації студентів значно перевищують показники студентів початкових курсів за параметрами наявності осмисленої мети та діяльності, спрямованої у майбутнє. Прагнення до насиченого процесу життя, зацікавленість у самореалізації в професійній

діяльності превалює в групі студентів старшого курсу, на початку навчання студентам ще складно дається опанування професійними знаннями та теоретичне осмислення процесу діяльності. За показниками досягнення результату та локусу контролю-Я студенти на завершальному етапі навчання також домінують над групою студентів молодшого курсу, які були менш впевненими у здатності вільного обирання шляху власного життя та більш одноставними в оцінці існуванні цієї проблеми ( $SD=3,625$ ).

За рівнем показника Локус контролю-життя переважають студенти випускного курсу ( $M=32,548$ ), що визначає їх впевненість у можливості керувати та контролювати перебіг власного життєвого процесу; на початку навчання студенти не мають такої впевненості у своїх можливостях ( $M=29,000$ ), вони більше схильні до фаталізму та ілюзорної свободи вибору.

На завершальному етапі навчання студенти-економісти за всіма показниками смисложиттєвих орієнтацій виявилися більш організованими та осмисленими в своїх діях, обізнанішими у розстановці пріоритетів професійної діяльності, упевненими у власних можливостях та уявленнях про власну особистість. Натомість, на початку навчання у студентів визначена недостатня розвиненість осмисленості власних прагнень та уявлень про себе та майбутню діяльність, систему професійних знань та навичок, що ускладнює процес становлення та організації професійної діяльності, отримання певних результатів та задоволення власними досягненнями.

3. Емпірично виявлено особливості аксіологічних складових ціннісної сфери особистості. Студенти-економісти, що перебувають на різних етапах навчання виявили рівень оцінки важливості активного та діяльного життя нижче середнього, що визначає недостатньо виражену позицію щодо бурхливого перебігу життєвого шляху та активної діяльності. На початку навчання студенти високо оцінюють важливість кращого фізичного стану ( $M=6,914$ ), відчуття внутрішнього комфорту та гармонії; на завершальному етапі меншою цінністю студентів виступає здоров'я ( $M=5,484$ ), вони більше

цінуються власною діяльністю та самореалізацією та не менше звертають уваги на базові цінності існування. На цьому етапі навчання та професійного становлення студентів більше турбують цікава робота та можливості реалізації власної особистості, вони вже планують та визначають перші кроки майбутньої професійної діяльності, високо оцінюють важливість матеріально забезпеченого життя, що підкреслює жагу професійного росту та досягнень успіху. У просторі цінностей студентів молодших курсів ще недостатньо актуалізовані проблеми самореалізації та матеріальних аспектів існування ( $M=3,771$  та  $M=7,471$ , відповідно), що пов'язано із недостатнім рівнем розвитку професійної ідентифікації та залежністю стану матеріального комфорту від дорослих.

Розуміння важливості впевненості у власних силах більш виражено у студентів, що перебувають на початковому етапі навчання, а розуміння неоднозначності життя та труднощів професійного становлення виявлені у студентів випускних курсів.

Студенти обох груп однаково недооцінюють важливості постійного вдосконалення професійного і загальнокультурного рівнів, що закладає підґрунтя для майбутніх конфліктів самореалізації. Процес оволодіння теоретичними знаннями дозволяє студентам 2 курсу відчувати більше свободи дій та мислення, проте перехід на старших курсах до оволодіння практичними навичками та процедурами професійної діяльності потрохи обмежує ініціативи студентів ( $M=2,645$ ,  $M_e=2,000$ ). Розвинений творчий потенціал досліджуваних студентів та натхнення важливістю творчої реалізації передрікає гострий внутрішній конфлікт.

Розроблено трикластерну модель ціннісної сфери майбутніх економістів залежно від строку навчання (соціальне визнання, брак батьківської підтримки та афіліативна поведінка – на початковому етапі навчання та орієнтація на саморозвиток, соціальна зрілість та орієнтація на інтенсивну діяльність – на завершальному етапі навчання).

Створено факторну модель мотиваційної сфери майбутніх економістів, яка складається з п'яти чинників: смисложиттєві орієнтації, емоційна дезадаптованість, самомотивованість, імпульсивність; соціально-гендерний стереотип. Розкрито особливості основних компонент моделей мотиваційної сфери особистості (на початку навчання - соціальне визнання, брак батьківської підтримки та афіліативна поведінка; на завершальному етапі навчання - орієнтація на саморозвиток, соціальна зрілість та орієнтація на інтенсивну діяльність).

4. Розроблено методичні рекомендації з проведення тренінгу мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх економістів. Організація та проведення тренінгу мотиваційно-ціннісної сфери студентів-економістів спиралася на принципи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери «Від ситуації до особистості» та «Від особистості до ситуації», в яких увага приділяється зовнішнім об'єктивним впливів на людину, змістом і структурою її діяльності та самою особистістю, її потенціалом та прагненням до саморозвитку

При розробці програми тренінгу враховувалося, що саме при внутрішній мотивації бажання працювати стає стійким і тривалим, люди обирають для себе складні цілі, краще виконують творчі завдання, а діяльність внутрішньо мотивованих людей характеризується високою креативністю і супроводжується позитивними емоціями. Основні завданням тренінгу полягали у: сприяння появи досвіду внутрішньо мотивованої поведінки студентів і переходу стратегій, набутих у цьому досвіді, в ціннісну сферу.

Подальші перспективи розвитку даної проблеми полягають у порівнянні мотиваційно-ціннісної сфери студентів економічного та психолого-педагогічного напрямів підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н.Аберкромби, С.Хилл, Б.С.Тернер.- [пер. с англ. Т.И.Иванцова] Казань: Изд-во Казанского университета, 1997. - 420 с. -
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности /К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С.29-45.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. -299 с.
4. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы /В.С.Агеев. -М., 1990. -240 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии /А.Адлер. - [гер. с англ. Д.И.Звонарева]/ - Фонд «За экономическую грамотность». - М., 1995. - 296 с.
6. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А. Е.Айви, М. Б.Айви, Л. Саймэк-Даунинг. - М.: Наука, 1999. -487 с.
7. Акмеология [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М.: РАГС, 2002. – 650 с.
8. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г.Алексеева// Психологический журнал. - 1984. - Т.5. - № 5. - С.63-70.
9. Алексеева М.И. Мотивация учения студентов и удовлетворенность выбором вуза /М.И.Алексеева//Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. – Одесса, 2000. – 617 с.
- 10.Аллахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания /В.М.Аллахвердов. - Таллинн, 1986. – С.17-20
- 11.Аминов Н. А.О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В.Молоканов // Психологический журнал - 1992. - Т.23. - № 5. - С.204-109.



12. Андреева Г.М. Социальная психология /Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 363 с.
13. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста /Б.Г.Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1974. -328с.
14. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания /Б.Г.Ананьев. - М.: Наука, 1977. - 344 с.
- 15.. Андреева Г. М. Социальная психология / Г.М.Андреева. -М.: Аспект Пресс, 1997. - 376 с.
16. Андреева Т.В. Самореализация личности представителей творческих профессий: половые различия /Т.В.Андреева //Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СпбГУ, 1998. – С.203-216.
17. Анисимов С. Ф. Единство теоретико-познавательного, социологического и ценностного способов рассмотрения явлений морали / С.Ф. Анисимов// Моральные ценности и личность. [ Под. ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева]. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - С.4-12.
18. Анисимов С. Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века / С.Ф. Анисимов // Вестник МГУ. - Сер.7. Философия. - 1994. - № 4. - С.34-42.
19. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем /П.К. Анохин. - М., 1975. -448 с.
20. Анурин В. Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: Сб. науч. трудов. - Горький, 1982. - С.216-129.
21. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы /Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - С.3-18.
22. "Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М.: ЮНИТИ, 1999. — 551 с

- 23.. Аристотель. Сочинения /Аристотель: в 4 т. - М.: Мысль, 1984. - Т.4. -830 с.
- 24.Архипова М.В. Проблема мотивации: прошлое и настоящее /М.В.Архипова. – Челябинск, 2011. – 315 с.
- 25.Асмолов А. Г. Психология личности /А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1990. -367 с.
- 26.Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф.Бажин, Е. А.Голынкина, А. М.Эткинд / Психологический журнал. - 1984. - Т.5. - № 3. - С.252-162.
27. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования нового поколения /В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
- 28.Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов /Н.А.Бакшаева, А.А.Вербицкий. – М.: Логос, 2013. – 184 с.
- 29.Барабанова В. В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В.Барабанова, М.Е.Зеленова // Психологическая наука и образование. - 2002. - №2. - С. 28-41.
- 30.Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания / В.А. Барабанщиков // Методология и история психологии. Т.2. - Вып 1. – 2007. - С.86-99.
- 31.Балл Г.А. Гуманизация общего и профессионального образования: актуальность и психолого-педагогические ориентиры /Г.О.Балл //Непрерывное профессиональное образование: проблемы поиска, перспективы. - М.: Випол, 1999. - С.134-157.
- 32.Безменова И. К.Аттитюды и их взаимосвязь с поведением: Реферативный обзор / И. К.Безменова, О. А.Гулевич. - М.: РПО, 1999. - 144 с.

33. Беломестнова Н.В. Индивидуальность человека как интегративная категория / Н.В. Беломестнова//Интегративный подход в психологии. Сб. научных статей. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, научных статей. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена,
- 34.Беляева Т. Б. Изучение половых и возрастных особенностей в представлениях о ценности человека /Т.Б. Беляева // Ежегодник РПО. - М., 1995. - Т.2. - Вып.2. - С.202-103.
- 35.Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая интеграция /Ф.Б. Березин // Бессознательное. - Новочеркасск, 1994. -Т.2. - С.287-200.
- 36.Бернштейн Н. И. Руководство к частной физиологии / Н.И.Бернштейн. — Одесса: Имп. Новоросс. ун-т, 1868. — 312 с.
- 37.Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання /І.Д.Бех. – Київ: Либідь, 1998. – 204с.
- 38.Благуш П. Факторный анализ с обобщениями /П.Благуш. [пер. с чешск.] - М.: Финансы и статистика, 1989. - 248 с.
- 39.Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода /И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973. – 345с.
- 40.Блейхер В.М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М.Блейхер, И. В.Крук. - Воронеж, 1995. - 640 с.
- 41.Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения /М.И. Бобнева. - М.: Наука, 1978. -312 с.
- 42.Бодалев А. А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности /А.А. Бодалев // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С.336-344.
- 43.Бодалев А.А.Общая психодіагностика / Бодалев А.А., Столин В.В. . – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 440 с.
- 44.Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности /Л.И. Божович Л. И.// Вопросы психологии.- 1976. - № 6. - С.34-44.
- 45.Большакова А.Н. Потенциальность/реализованность в субъективной картине жизненного пути и проблема личностного благополучия

- личности /А.Н.Большакова //Вызовы эпохи а аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики. [Материалы IV Междун. научно-практ. конференции]. – Казанский гос.университет. – Казань, 2009. – С.172-175.
- 46.Большакова А.М. Часові перспективи та життєтворчий потенціал особистості /А.М.Большакова//Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – Психологія. – 2013. – Т.18. – Вип.22. – Ч.1. – С.38-45.
- 47.Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки /І. Борис/ Психологія і суспільство. – 2002. - №2. - С. 48-57.
- 48.Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості /М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія: Вісник Академії пед. наук України . – 04/2008 . – N2 . – С.49-57.
49. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний / Л.В. Бороздина. - М.: Инс-т Психологии РАН РФ , 1993 . – 168с..
- 50.Братусь Б. С. Аномалии личности Б.С.Братусь. - М.: Мысль, 1988. - 301 с.
- 51.Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал - 1991. - № 6. - С.6-10.
- 52.Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал - 1999. - № 5. - С.38-44.
- 53.Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии - 1993. - Т.24. - № 5. - С.99-105.
- 54.Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Бурлачук Л. Ф., Грабская И. А., Кочарян А. С.. - Киев: Ника-Центр; М.: Алетейа, 1999. -320 с.
- 55.Бурлачук Л.Ф. Психодиагностические методы изучения личности / Л.Ф.Бурлачук. – К.: О-во Знание УССР, 1982. – 17 с.

- 56.Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование / Г.В.Бурменская, О.А.Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
- 57.Буянас Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей - культурных смыслов - в индивидуальном сознании / Т. М.Буянас, О. Г. Заверина // Вопросы психологии - 1997. - № 5. - С.44-55.
- 58.Василенко В. А. Ценности и оценка /В.А. Василенко. - Киев, 1964. – 132с.
- 59.Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) /Ф.Е.Василюк. -М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
- 60.Василюк Ф. Е. Психотехника выбора /Ф.Е.Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - С.284-314.
- 61.Вальовська Н.В. Ціннісні орієнтації сучасної молоді як актуальна соціально-психологічна проблема /Н.В.Вальовська //Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009.. – С.191-195.
- 62.Вартова И.И. К проблеме диагностики мотивации /И.И.Вартова//Вестник МГУ. – Психология. – 1998. - №2. – С.80-87.
- 63.Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга /И.В.Вачков. – М.: Ось-89, 1999. 176 с..
- 64.Вебер М. Избранные произведения /М. Вебер. [пер. с англ. Д.И.Зотова]- М.: Прогресс, 1990. - 808 с.
- 65.Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Л.К.Велитченко, В.І.Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 279с.
- 66.Винарская Е. Н. Ценностный аспект проблемы эмоциональной напряженности (психолингвистическое исследование) /Е.Н. Винарская // Психологический журнал - 1980. - №5. - С.217-130.
- 67.Вірна Ж.П. Неврогенез професійних деструкцій особистості /Ж.П.Вірна//Психологічні перспективи. – 2012. - №19. – С. 84-90.

- 68.Власова Т. В. Особенности ценностных ориентации лиц, проживающих в регионах, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС (возрастной аспект): Автореф. дис... . канд. психол. наук /Т.В.Власова. - М., 1995. - 16 с.
- 69.Войтко В.І. Психологічний словник /В.І.Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 567 с.
- 70.Войцеховский К. Развитие личности и ценности /К. Войцеховский // Моральные ценности и личность. [ Под. ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева]. - М.: Изд-во МГУ, 1994. -С.247-154.
- 71.Выготский Л. С. Педагогическая психология /Л.С.Выготский.[ под ред. В. В. Давыдова]. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
- 72.Выготский Л.С. Собр. Соч.. - В 6 т. - Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. [Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского]. - М.: Педагогика, 1982. - 488 с.
- 73.Ганзен В. А. Системные описания в психологии /В.А.Ганзен. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - 176 с.
- 74.Глуханюк Н.С. Психодиагностика/ Глуханюк Н.С., Белова Д.Е. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. - С. 175-186.
- 75.ГозманЛ. Я. Самоактуализационный тест / ГозманЛ. Я., Кроз М. В., Латинская М. В.. - М.: Педагогика, 1995. – 178с.
- 76.Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И.Головаха// Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С.256-269.
- 77.Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям /С.У.Гончаренко. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010.-308с.
- 78.Групповая психотерапия. [под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера]. - М., 1990. - 384 с.

79. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М., 1989. - С.202-109.
80. Деркач А. Акмеология / А. Деркач, В. Зазыкин. – М.: Наука, 2003 – 432 с.
81. Десфонтейнес Л. Г. Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: Автореф. дис... канд. психол. наук /Л.Г. Десфонтейнес. - СПб., 1994. - 27 с.
82. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е - 30-е гг. Период открытого кризиса) /В.Дильтей/ под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. - М.: Изд-во МГУ, 1992. -2-е изд. - С.319-346.
83. Дідик Н.М. Особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів /Н.М.Дідик//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009. – С.349-358.
84. Долинський Б.Т.Здоров'язбережувальна діяльність учителя початкової школи /Б.Т.Долинський. –Одеса, 2011. -249 с.
85. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности /А.И.Донцов// Советская педагогика. - 1974. - № 5. - С.67-76.
86. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів/Х.М.Дмитерко-Карабін: автореф. дис...канд. психол.наук.: спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». – Прикарпатський універсиіе ім. Василя Стефаника, 2004. – 20с.
87. Дрозд В.Вплив ціннісних орієнтацій в системі життєвих стратегій старшокласника /В.Дрозд////Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009.. – С.377-384.
88. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология /В.Н.Дружинин. – М.: Наука, 1997. – 143с.
89. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л. А.Кандыбович. - Мн., 1981. - 383с.

90. Журавлев В.И. Педагогические проблемы профессионального самоопределения выпускников средней школы /В.И.Журавлев//Вісник ОНУ. – 2009. – Т.14. – Вип.6. – С.12-23.
91. Журавльова Л.П. Особистісні чинники успішної професійної діяльності/ Л.П.Журавльова, Є.В.Данковцева//Наука і освіта. – 2006. - №5-6. – С.32-34.
92. Жураковська Л.М. Праксиологічний підхід у формуванні готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку /Л.М.Жураковська, Е.О.Остапенко //Наука і освіта. - №1-2, 2013. – С. 151-159.
93. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов /О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. - С – 274-288.
94. Зазимко О.В. Особенности самовыражения посредством презентации Другого // [Электронный ресурс]: Тези доповідей Міждисциплінарної науково-практичної конференції “Технології інтелектуальної діяльності” - Київ, лютий 2009р.
95. Занюк С. Психология мотивации /С. Занюк. -. К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. - 352 с.
96. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности /А.Г. Здравомыслов. - М.: Политиздат, 1986. - 222 с.
97. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии /Б.В.Зейгарник. - М.: Педагогика, 1982. -128 с.
98. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф.Зеер, Е.Е.Симанюк // Психологический журнал. - Т. 18. - № 6. - С. 35-44.
99. Зинченко В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б. Мещерякова. - М.: Педагогика - Пресс, 2001 . - С. 440.
100. Злобіна О.Г. Практики життєконструювання: до питання про проблемні ситуації в методології конструювання реальностей/



- О.Г.Злобіна //Психологія особистості. Науковий журнал. – 2011. - №1(2). - С. 159-164.
101. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия /В.В.Знаков//Психологический журнал. – 2003. – Т.24. - №2. – С.95-106.
102. Зубова Л. В. Психологические особенности ценностных ориентации подростков с различной направленностью личности: Автореф. дис... . канд. психол. наук/ Л.В.Зубова. - М., 1997. - 27 с.
103. Іванченко Є.А. До проблеми готовності майбутнього економіста до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності /Є.А. Іванченко //Вісник ПУДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2014. - №7-8. – С.47-59.
104. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми /П.Р.Ігнатенко //Педагогіка і психологія. – 1997. - №1. – С.10-29.
105. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів /Т.А.Кадикова. – Автореф.дис...канд.психол.наук.: 19.00.01. – Одеса, 2002. – 17с.
106. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики /А.В. Карпов. - М.:ИПРАН, 2004. – 254с.
107. Карпенко З. Світ гуманістичної психології, або недовільні асоціації з прикметної нагоди /З. Карпенко //Психологія і суспільство. – 2003. - №1. – С.124-130.
108. Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху /З.О.Кіреєва//Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – 2012. – Т.17. – Вип.5. – С.48-57.
109. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа /Е.А.Климов //Психологический журнал. – 1993. – Т.14. - №4. – С.130-136.

110. . Клименко И. Ф. Генезис ценностных ориентации, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека /И.Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. - М., 1992. - С.3-12.
111. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации /В.А.Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
112. Клочко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза / В.Е.Клочко// Сибирский психологический журнал - Томск, 1998. - № 8-9. - С.7-15.
113. Княжева І.А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти /І.А.Княжева //Наука і освіта. – 2005. - №7-8. – С. 25-27.
114. Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості /Л.О.Коберник//Наука і освіта. – 2008. - №4-5. – С.28-33.
115. Коваль С.Я. Особливості ціннісних орієнтацій державних службовців /С.Я.Коваль //Науковий вісник ПУДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2015. - №3. – С.136-140.
116. Ковальчук І.С. Психодіагностика в роботі керівника школи /І.С.Ковальчук. – Івано-Франківськ, 2010. – 68 с.
117. Ковалев А.Г. Психология личности /А.Г.Ковалев. – Ленинград: Просвещение, 1970. – 391с.
118. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах /В.А. Козаков, Д.І.Дзінчук. – К.: ЗАЕ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
119. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники /В.В.Козлов. — М.: Ин-т психотерапии, 2001. — 384 с.
120. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) /И.С.Кон. - М.: Просвещение, 1979. - 174 с.

121. Кононенко О.І. теоретичні підходи до вивчення ціннісних орієнтацій особистості в психології /О.І.Кононенко //Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – 2011. – Т.16. – Вип.7. Психологія. – С.117-125.
122. Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді [монографія] / Корнієнко О. В. – К.: Вид-чий центр "Київський університет", 2004.-264 с.
123. Краткая философская энциклопедия. - М.: Издат. группа «Прогресс» - «Энциклопедия», 1994. -576 с.
124. Кузьмин В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода /В.П.Кузьмин//Психологический журнал, 1982. - Т. 3. - №3. - С. 3 – 14.
125. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – К.: Наукова думка, 2012. – 132 с..
126. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи /З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк. – Одеса, ПДПУ ім. .К. Д. Ушинського, 2002ю – 344 с.
127. Лаврова М.Г. Особливості психічного стану студентів у період невизначеної та екстремальної ситуації іспиту /М.Г.Лаврова// Збірник наукових праць «Актуальні проблеми психології». Київ – 2011. – Том 11. Вип. 4. Ч. 1. С. 380 – 386.
128. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность /А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975, -304 с.
129. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г.Леонтьев. - НГПИ. - Новосибирск, 2002. -216 с.
130. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности /Д.А.Леонтьев// Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С.372-377.
131. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации /Д.А.Леонтьев. - М., 1992, - 17 с.

132. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии /Д.А.Леонтьев. - М.: Смысл, 1997. -С.256-176.
133. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) /Д.А.Леонтьев. - М., 1992. - 16 с.
134. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции /Д.А.Леонтьев // Вопросы философии. - 1996. - № 5. - С.25-26.
135. Леонтьев Д.А. Факторная структура теста смысложизненных ориентации Леонтьев Д.А., Калашников М. О., Калашникова О. Э.// Психологический журнал. - 1993. - Т.24. - № 1. -С.250-155.
136. Ломов Б. Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений /Б.Ф.Ломов// Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. -М., 1989. - С.6-23.
137. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/Б.Ф.Ломов. - М.: Наука, 1984. -446 с.
138. Луньов В.Є. Психологічні передумови моделі професійної підготовки працівників оперативного розшуку в аспекті розвитку юридичного мислення /В.Є.Луньов//Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія: Збірник наукових праць. [За ред. С.Д.Максименка]. – Т.7. –Вип.20. – Ч.1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С.266-269.
139. Лялюк Г.М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків /Г.М.Лялюк//Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.157-160.
140. Максименко С.Д. «Одиниці аналізу» розвитку особистості: методологія питання /С.Д.Максименко //Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.162-166.
141. Максимчук Н.П. Психологические особенности становления ценностных ориентаций будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис ... канд. психол. наук:

- 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология" /Н.П. Максимчук. – М, 2000. – 20 с.
142. Малисова И. Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентации личности /И.Ю.Малисова// Психологический журнал - 1994. - Т.24. - № 4. - С.94-102.
143. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005 – 896 с.
144. Маслоу А. Психология бытия/А.Маслоу - М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. - 304 с.
145. Маслоу А. Самоактуализация /А.Маслоу // Психология личности. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С.208-118.
146. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М.Мельников, Л. П.Ямпольский. - М.: Просвещение, 1985. - 319 с.
147. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка /В.Н.Марков. - М: РАГС, 2001. - 254 с.
148. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М.: Знание, 2006. – 312 с.
149. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: И збранные психологические труды / В.С. Мерлин.- М.: Издательство Московского психолого-социального института. - 2005. - С. 256.
150. Момов В. Человек, мораль, воспитание (теоретико-методологические проблемы) /В.Момов. - М., 1975. - 163 с.
151. Моральные ценности и личность. /[ под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева]. - М.: Наука, 1994. - 176 с.
152. Муздыбаев К. Психология ответственности /К.Муздыбаев. -Л., 1983. - 240 с.

153. Мухина В.С. Предисловие /В.С.Мухина// Механизмы формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. - М.: МГПИ, 1985. - С.4-7.
154. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии /В.Н.Мясищев// Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С.34-39.
155. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности /В.Н.Мясищев // Психология личности. - М.: Изд-во МГУ, 1982. -С.35-38.
156. Нежданова Н.В. Аналіз мотиваційного аспекту як складової професійно важливих якостей майбутнього фахівця / Н.В. Нежданова // Science and Education a New Dimension, Pedagogy and Psychology. – 3 (31). – Issue: 61, 2015. – С. 91-95.
157. Немов Р. С. Психология: в 2 т. /Р.С.Немов - М., 1994. -Т.1. - 576 с.
158. Немов Р. С. Психология: в 2 т. /Р.С.Немов - М., 1994. - Т.2. - 496 с.
159. Непомнящая Н.И. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И. Непомнящая // Вопросы психологии - 1980. - № 1. - С.22-30.
160. Низовских Н.А. Психосемантический анализ жизненных ориентации личности (на материале студентов педвуза): Автореф. дис... . канд. психол. наук / Н.А. Низовских. - М., 1995. -16 с.
161. Норов О. Гуманістичні ціннісні орієнтації /О.Норов //Рідна школа. – 1997. - №11. – С.25-27.
162. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего /Ж.Нюттен [под ред. Д. А. Леонтьева]. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
163. Обухова Л.Ф. Возрастная психология /Л.Ф.Обухова. – М.: Педагогика, 2001. – 442 с.
164. Общая психодиагностика [Под ред. Бодалева А.А., Столина В.В.] – М.: Изд-во МГУ, 1987. - С. 170-174.

165. Оллпорт Г. Личность в психологии /Г. Оллпорт. - М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. - 345 с.
166. Оллпорт Г. Принцип «редукции напряжения» /Г. Оллпорт// Психология личности. Тексты [ под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С.206-107.
167. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности /В.Б. Ольшанский // Социология в СССР. - М., 1965. -Т.2. -С.471-511.
168. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія професійної комунікації /Л.Є. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги ХХІ, 2010. – 324 с.
169. Остапенко Е.О. Професійно-важливі якості майбутніх економістів як основа їх професійного саморозвитку /Е.О.Остапенко //Вища освіта України. – 2011. - дод. 2 до №3. – Т.ІІІ (28). – С.189-195.
170. Очерет Ф. А. Психологические особенности влияния традиционных ценностных ориентации этнической группы на структуру самосознания личности: Автореф. дис... . канд. психол. наук /Ф.А.Очерет. - М., 1994. - 15 с.
171. Панина Н.В. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии /Н.В.Панина//Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. - №1. – С.5-26.
172. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения /С.Р. Пантилеев. - М.: Смысл, 1993. - 32 с.
173. Пантилеев С. Р. Методы измерения локуса контроля /С.Р. Пантилеев // Общая психодиагностика. - М.: Смысл, 1987.
174. Папуча І.В. Рефлексія явища синантропізації в освітньому процесі (до постановки проблеми) / І.В.Папуча, І.М.Солдатова, Л.О.Лобань //Всеукраїнська наукова конференція „Синантропізація рослинного покриву України”. – Київ, Переяслав-Хмельницький, 2006. – с. 165 – 168.

175. Парсонс Т. Система современных обществ /Т.Парсонс. - М.: АспектПресс, 2004.
176. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории /Б.Д.Парыгин. - М.: Мысль, 1971. -347 с.
177. Пастушеня А.Н. Системно-функциональный подход к личности в психологии/ А.Н. Пастушеня // Белорусский психологический журнал. – 2004. - №1.- С.44-51.
178. Перевознюк Н.М. Структура іншомовної професійно-ділової комунікативної компетентності майбутніх економістів /Н.М. Перевознюк //Наука і освіта. - №1-2, 2013. – С.197-202.
179. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга /Л.А.Петровская. - М., 1982. - 168 с.
180. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды /А.В.Петровский. - М.: Педагогика, 1984. - 272 с.
181. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности / А.В.Петровский. - Ростов-на-Дону, 1993. - 67 с.
182. Петровский А. В. Теория личности с позиций категориального анализа психологии / А.В.Петровский // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. -С.75-83.
183. Підбуцька Н. Цінності сучасної молоді та їхній вплив на успішність навчально-виховного процесу у ВНЗ /Н Підбуцька - Вісн. Львів. ун-ту, 2009.- Випуск 25. – С.191-196.
184. Платонов К. К. Структура и развитие личности /К.К.Платонов. - М.: Наука, 1986. - 254 с.
185. Платонов К. К. О системе психологии /К.К.Платонов. – М.: Наука, 1977. – 210с.
186. Платонов Ю.П. Профессионально-педагогическая направленность: мастера производственного обучения / Ю.П.Платонов. – Київ, 2013. – 50 с.



187. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека /Ю.П.Поваренков //Идея системности в психологии. М.: ИПРАН, 2004, с.365-384.
188. Повякель Н.І. Розвиток засобів саморегуляції професійного мислення майбутнього практичного психолога /Н.І.Пов'якель //Психологічна освіта у системі вищої школи. – К.: Вид-во КЛАС, 1997. – С.114-118.
189. Погребная Е.Д. Система ценностных ориентаций при построении жизненной перспективы в юношеском возрасте /Е.Д.Погребная//Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.221-224.
190. Пономаренко Л.П. Особенности ценностных ориентаций студенческой молодежи с позиций мотивационно-смысловой теории ценностей Ш.Шварца /Л.П.Пономаренко//Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.224-227.
191. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис.....канд. пед.. наук: 13.00.04 /Поясок тамара Борисівна. – К., 2004. – 272 с.
192. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии /В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.[Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева]. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 560с.
193. Прудка Л.М. Болонський процес і проблеми реформування системи професійно-психологічної підготовки майбутніх фахівців ОВС у вищих навчальних закладах МВС України. / Л.М.Прудка // Основні напрямки реформування ОВС в умовах розбудови демократичної держави: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 14-15 жовтня 2004 р.) / За заг. ред. д-ра юрид. наук, професора О.Ф.Долженкова. – Ч.2. – Одеса: Вид-во ОЮІ НУВС, 2004. – С.261-265.

194. Психология личности. Тексты [ Под. ред Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 288 с.
195. Психология личности. Т.2./ [ред.-уклад. Д.Я.Райгородський] – Самара: Издательский дом «Бахрах – М», 2008. – 544 с.
196. Психология развивающейся личности [ под ред. А. В. Петровского]. - М., 1987. -240 с.
197. Психология: Словарь [ под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского], 2-е изд. - М., 1990. - 494 с.
198. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа /Ч.Райкрофт [Пер. С англ.] [ под ред. С. М. Черкасова]. - СПб., 1995. - 288 с.
199. Рассел Б. История западной философии: в 2 т./Б.Рассел - М.: Миф, 1993. - Т 1. -509 с.
200. Рассел Б. История западной философии: в 2 т. /Б.Рассел - М.: Миф, 1993. - Т.2. -445 с.
201. РеанА. А. Социальная педагогическая психология / А. А.Реан, Я. Л.Коломинский. - СПб.: Питер, 1999. -480 с.
202. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество /Д. Рисмен // Социологические исследования.2993. - № 5, № 7. - С.244-151.
203. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия /К. Роджерс. [пер. с англ.] - М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. -320 с.
204. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л.В.Романюк. – Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188с.
205. Роменець В.А. Суб’єкт психічної активності як предмет історичної психології /В.А. Роменець//Психологія суб’єктної активності особистості. – Київ: Інститут психології АПН України, 1993. – 568 с.
206. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т./С.Л. Рубинштейн - М., 1989. - Т.2. - 328 с.
207. Рудестам К. Групповая психотерапия /К.Рудестам [пер. с англ.] - СПб.: Питер Ком, 1998. -384 с.

208. Рыбалко Е. А. Становление личности /Е.А.Рыбалко// Социальная психология личности. - Л., 1974. - С.20-31.
209. Салихова Н.Р. Барьерность и реализуемость личностных ценностей в образе мира и стратегии жизни // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2012. - С. 349-355.
210. Салитова М. В. Динамика ценностных ориентаций студентов: анализ жизненной ситуации /М.В.Салитова //Ананьевские чтения. – 2014. - С.430-432.
211. Самойлов О.А. Екзистенціальний підхід до аналізу ціннісної спрямованості сучасної студентської молоді /О.А.Самойлов //Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. Психологія. – 2011. - Т.18. – Вип.12. – С. 201-209.
212. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [ под ред. В. А. Ядова]. -Л., 1979. - 263 с.
213. Санникова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды /О.П.Санникова. – М: СМИЛ, 2003. – 256 с.
214. Сеньків-Ферцаді О.Я. Мотиви особистісного вибору професійної діяльності вчителя математики /О.Я. Сеньків-Ферцаді//Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2000. – Вип.5. – Ч.2. – С.171-178.
215. Ставицька С.О. Смысловиттєві орієнтації сучасного юнацтва /С.О. Ставицька//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон. 2009. - Ч.ІІ. – С.462-470.
216. Сафин, В.Ф. Психологические аспекты самопознания личности / В.Ф. Сафин, Т.П. Ников // Психологический журнал. - 1984. - №4. - С. 85.
217. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме/Г.Селье. [пер. с англ.] - М., 1960. - 254 с.

218. Сенин И. Г. Разработка модифицированного варианта «Опросника терминальных ценностей» / И.Г.Сенин// Психология и практика: Ежегодник РПО. - Ярославль, 1998. -Т.4. - Вып.2. -С.287-288.
219. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый; [науч. ред. М. С. Яницкий]. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
220. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.
221. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития /В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 1991. - № 2. - С.37-49.
222. Смирнов С.Д. Психологическая теория деятельности и концепция Н.А. Бернштейна /С.Д.Смирнов// Вестник Московского ун-та. - Сер. 14. Психология. - 1978. - № 2. - С. 14 — 25.
223. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей / Л.М. Смирнов // Психологический журнал - 1996. - Т.27. - № 1. - С.257-168.
224. Современная западная социология: Словарь. - М.: Политиздат, 1990. -432 с.
225. Современная западная философия: Словарь. [ Сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов]. - М.: Политиздат, 1991. -414 с.
226. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) / О. А.Тихомандрицкая, Е. М.Дубовская // Мир психологии. - 1999. - № 3. - С.80-90.
227. Татенко В. Про «егологічний генезис» у Е.Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі / В.Татенко//Психологія і суспільство. – 2004. – 34. – С.13-37.
228. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография /В.А.Татенко. - К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. - 404 с.

229. Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки /Т.Є.Тітова. – автореф. дис... канд.. психо.наук, спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Київ, 2012. – 20 с.
230. Ткаченко Н.В. Специфіка прояву мотиваційної сфери у студентів-психологів /Н.В.Ткаченко //Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. Психологія. – 2015. – Т.20. – Вип. 2(36). – Ч.2. – С.209-215.
231. Тринчук Е.Б. Обучение по компетенциям как основной фактор формирования готовности к профессиональной деятельности студентов экономического вуза /Е.Б.Тринчук // Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. Психологія. – 2012. - Вип.. 17. – Т. 9.- – С. 201-211.
232. Тринчук О.Б. Внутрішня структура мотиваційно-ціннісної сфери особистості / О.Б.Тринчук // Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. – 2014. – Том 18. – Випуск 23 Психологія. – С.158-164.
233. Тринчук О.Б. Особливості мотиваційно- ціннісної структури особистості /О.Б.Тринчук // Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. Психологія. –2015. – Т.20. – Вип.2(36). – Ч.2. – С. 201-209.
234. Тринчук О.Б. Психологічні особливості професійної спрямованості сучасного студентства /О.Б.Тринчук // Науковий вісник ПУДПУ ім.К.Д.Ушинського. – 2015. - №3. – С.78-84.
235. Тринчук О.Б. Особливості особистісної сфери майбутніх економістів / О.Б.Тринчук // Вісник Одеського національного університету імені І.І.Мечникова. – 2016. – Т.21. – Вип.3(41). – Ч.2. – С. 258-267.
236. Тринчук О.Б. Особливості аксіологічної сфери майбутніх економістів сфери майбутніх економістів / О.Б.Тринчук // Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. – 2016. – Т.21. – Вип.3(41). – Ч.2. – С. 249-256.
237. Тринчук О.Б. Особливості індивідуно- особистісної, мотиваційної

- та смисложиттєвої готовності студентів до професійної діяльності /О.Б.Тринчук // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 4 (10) Publishing office: Accent Graphics Communications – Hamilton, ON, 2016. – p.97-104.
238. Уилбер К. Кто Я? / К.Уилбер// Вопросы саморазвития человека. Междисциплинарный теоретико-методологический сборник. Вып. 2. - Киев, 1990. - С. 50-59.
239. Урсул А.Д. Общенаучный статус и функции системного подхода /А.Д.Урсул//Системные исследования. Ежегодник. – М., 1977. – С.29-47.
240. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов /Е.Б.Фанталова //Психологический журнал – 1992 – Т.13. №1. – С. 107-117.
241. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта/Е.Б.Фанталова. - М.: Наука, 2001. С. 19-20.
242. Фаустова Э. Н. Жизненные ценности студентов в новых социокультурных условиях /Э.Н.Фаустова. - М., 1995. - 40 с.
243. Фейдимен Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: в 2 т. / Дж.Фейдимен, Р.Фрейгер. [Пер. с англ.] - М., 1996. - Т.2. - 208 с.
244. Философский энциклопедический словарь[под ред. Л. Ф. Ильичева и др.] - М.: Сов. энциклопедия. - 1983. - 840 с.
- 245.Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / К. Фопель [Пер. с нем. 2-е изд]. М.: Генезис, 2000. - 256 с.
246. Франкл В. Человек в поисках смысла /В.Франкл. [Пер. с англ. и нем.] - М.: Прогресс, 1990. -368 с.
247. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Фрейджер Р., Фейдимен Д. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - 864 с.
248. Фромм Э. Душа человека /Э.Фром -М.: Республика, 1992. -430 с.

249. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів общества : Автореф. дис . ... канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" /А.А.Фурман -Одеса, 2009. - 22с.
250. Хайду П. Воспитание ценностных ориентации /П. Хайду // Моральные ценности и личность [ Под. ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева]. - М.: Изд-во МГУ, 1994. -С.255-164.
251. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность /Х. Хекхаузен; в 2 т. - М.: Педагогика, 1986. - Т.2. - 408 с.
252. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ /К. Хорни. - М.: Универс, 1993. -480 с.
253. Ценности в кризисном социуме (заседание «круглого стола» в Институте психологии АН СССР) // Психологический журнал - 1991. - Т.22. - № 6. - С.254-167.
254. Ценностный мир современного студенчества (социальный портрет явления) / А. А. Козлов, В. Т. Лисовский, З. В. Сикевич И. В. - М., 1992. - 40 с. (Система воспитания в высшей школе: Обзор, информ. / НИИВО; Вып.4).
255. Цзен Н. В. Психотренинг / Н. В.Цзен, Ю.В.Пахомов. - М.: Наука, 1988. - 272 с.
256. \Цілінко І.О. Дослідження моральної сфери студентів ВНЗ /І.О.Цілінко//Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – психологія. – 2013. – Т.18. – Вип.22. – Ч.3. – С.207-215.
257. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б. М.Мастеров. - М.: Интер-пракс, 1995. -287 с.
258. Чаплінська Ю.С. Корекція образу сім'ї як чинник актуалізації життєвих цінностей молоді: автореф. дис....канд. психол.наук спец.: 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» /Ю.С. Чаплінська. – Київ, 2013. – 18 с.

259. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога /Н.В. Чепелева Основи практичної психології [під ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелєвої]. – К.: Либідь, 1999. – 354с.
260. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии /В.Э. Чудновский // Психологический журнал. - 1993. - Т. 14. - № 5. - С. 3 — 12.
261. Шакуров Р.Х. Личность: психогенез и воспитание /Р.Х.Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 305 с.
262. Шариков А. В. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентации / А. В.Шариков, Э. А.Баранова // Психологический журнал - 1999. - Т.20. - № 3. - С.28-47.
263. Шахова Н.Є. Динамічні характеристики ціннісно-сміслової сфери особистості / Н.Є.Шахова//Вісник Одеського національного університету. – Том 19. – Випуск 1(31), Психологія. – 2014. – С.330-337.
264. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий /Ш.Шварц //Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т.5. - №2. – С.37-67.
265. Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентации и массовые информационные процессы / Ю.А. Шерковин // Психологический журнал - 1982. - Т.3. - № 5. - С.235-145.
266. Шорохова Е.В. Проблемы сознания в философии и естествознании; Биологическое и социальное в развитии человека /Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1975. – 243с.
267. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты / Э. Шпрангер. [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. - М.: Изд-во МГУ, 1982. -С.55-60.



268. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности /А.Э.Штейнмец. – КГПУ, 2008. – 396 с.
269. Штепа О.С. Особливості сенсо-життєвих та ціннісних орієнтацій у осіб з високим рівнем самоменеджменту /О.С.Штепа//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон. – 2009. – С.682-688.
270. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах /Д.Б.Эльконин. – М., Воронеж, 1995. – 249 с.
271. Енциклопедія освіти [гол. ред.. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком. Інтер, 2008. – 1040 с/
272. Эриксон Э. Детство и общество /Є.Єриксон. [Пер. с англ.]. - СПб.: Ленато, 1996. - 592 с.
273. Юнг К. Психологические типы /К.Юнг. [Пер. с нем.] - СПб.: Ювента. - М.: Прогресс-Универс. - 716 с.
274. Юпитов А. В. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе / А. В. Юпитов // Вопросы психологии - 1995. - № 4. - С.50-56.
275. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний /В.М.Юрченко. – Рівне, 2006. – 574с.
276. Юшкова Л.Б. Структура и динамика познавательных интересов студентов вуза /Л.Б.Юшкова. – СПб: Питер, 2014. – 234 с.
277. Яворська Г.Х. Діагностика соціально-професійної зрілості курсантів випускних курсів ВНЗ МВС України /Г.Х. Яворська //Наука і освіта. – 2005. - №7. – С.181-184.
278. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе /В.А.Ядов// Социологический журнал - 1994. - № 1. - С.35-52.
279. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека /П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 2010. – 137 с.
280. Ямницький О. В. Ціннісні орієнтації в життєдіяльності особистості / О. В. Ямницький. – Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського - № 7-8, - Одеса, 2013. – с. 116-121

281. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система /М. С. Яницкий. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 203 с.
282. Ярошевский М. Г. Развитие и современное состояние зарубежной психологии / М. Г.Ярошевский, Л. И. Анцыферова. - М.: Педагогика, 1974. - 304 с.
283. Ярощук Н. Б. Особенности ценностных ориентации у подростков с различными формами и степенью выраженности девиантного поведения // Ананьевские чтения - 97: Тез. научн. -практ. конф. - СПб., 1997. - С.266-268.
284. Байчинска К. Ценности. Ценностен стрес... Ценностна криза! С., АИ «Марин Дринов», 1994.. – 376 с.
285. Байчинска К. Ценностите на съвременната българска култура. С., ИК «Гутенберг», 2001. – 221 с.
286. Becker, G. M., & McClintock, C. G. Value: Behavioral decision theory. Annual Review of Psychology, 1967, p. 239–286
287. Campbell D. T. Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In: S. Koch (Ed.), Psychology: A study of a science, Vol. 6 (pp. 94–172). New York, 1963: McGraw-Hill.
288. Cattell R.B. Personality and Motivation: Structure and Measurement. - N.Y., 1957. -948 p.
289. Elizur D. Facets of work values: A structural analyses of work outcomes. Journal of Applied Psychology, 1984, p. 379–389.
290. Feuer L.Psychoanalysis and Ethics. Thomas, 1955.
291. Kelly G.A. The psychology of personal constructs. - N.Y., Norton, 1955. - V. VIII. -1210 p.
292. Kelman H. C. Three processes of social influence // Public Opinion Quarterly, 1961. -V.25. - P.57-78.

293. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach // Moral development and behavior: Theory research and Social issues. - N.Y., 1976. - P.31-53.
294. McClelland D. C. Comments on professor Maslow's paper // Jones M. R. (ed.) Nebraska symposium on motivation. V. 3. Lincoln (Nb): University of Nebraska Press, 1955. P. 31—37.
295. Maslow A. H. Toward a psychology of Being. 2-nd ed. N. Y.: Van Nostrand, 1968. XVI+240 p.
296. Morris C. W. Varieties of human value. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1956. – 234 p.
297. Napoli D.F., Walk C.A., Circular Learning: Teaching and Learning Gestalt Therapy in Groups // Variations on Teaching and Supervising Group Therapy. - Haworth Press, 1989. -P.57-69.
298. Olson J., & Zanna M. Attitudes and attitude change. Annual Review of Psychology, 1993, p.44, 117–154.
299. Oles P. K., & Hermans H. J. M. Values assessment. The encyclopedia of psychological assessment, 2003. - Vol. 2 (pp. 1082–1088). London: Sage
300. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values. - San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. - 214 p.
301. Rokeach M. The nature of human values. - N.Y., Free Press, 1973.
302. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. - Vol.58. - № 5. - P.550-562.
303. Shostrom E. L. Time as integrating factor // Buhler Ch., Massarik F. (eds.) The course of human life. N. Y.: Springer, 1968. P. 351—359.
304. Smith M. B. Humanizing social psychology San Francisco: Josey-Bas, 1974. XIV+289 p.
305. Triandis H. C., McCusker C., & Hui C. H. Multimethod probes of individualism and collectivism. Journal of Personality and Social Psychology, 1990, p. 59, 1006–1020

306. Feather N. T. Values, national identification, and favoritism towards the in-group. *British Journal of Social Psychology*, 1994, p.467–476.
307. Hofstede G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, 1980, CA: Sage. – 365 p.
308. Inglehart R., & Baker W. E. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 2000, p.65, 19–51.
309. Witkin H. A., Dyk R. B., Faterson H.F. *Psychological Differentiation*. - Potomak, 1974. -390 p.264.
310. Weisskopf W. A. Existential crisis and the unconscious // Sutich A. J., Vich M. A. (eds.) *Readings in humanistic psychology*. N. Y.: Free Press, 1969. P. 134+144.