

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
БІОРЕСУРСІВ ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ  
УКРАЇНИ**

**Факультет Гуманітарно-педагогічний**

**ПОГОДЖЕНО**  
Декан гуманітарно-педагогічного  
факультету  
\_\_\_\_\_ Інна САВИЦЬКА

**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ**  
Завідувач кафедри психології  
\_\_\_\_\_ Ірина МАРТИНЮК

“ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_ 2025 р.

“ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_ 2025 р.

**МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
**на тему «Особистісні риси студента як модулятор його навчальної  
мотивації»**

Спеціальність 053 “Психологія”  
Освітня програма “Психологія”  
Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

**Гарант освітньої програми**

доктор психологічних наук, професор \_\_\_\_\_ Мирослава САДОВА \_\_\_\_\_  
(науковий ступінь та вчене звання) (підпис) (ПІБ)

**Керівник магістерської кваліфікаційної роботи**

доктор психологічних наук, професор \_\_\_\_\_ Олексій ПОЛУНІН \_\_\_\_\_  
(науковий ступінь та вчене звання) (підпис) (ПІБ)

**Виконала** \_\_\_\_\_

(підпис)

Анастасія КЛИМЧУК \_\_\_\_\_

(ПІБ студента)

**КИЇВ – 2025**

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

кандидат психологічних наук, доцент \_\_\_\_\_ Ірина МАРТИНЮК  
“ 28 ” жовтня 2024 р.

**ЗАВДАННЯ**

**до виконання магістерської кваліфікаційної роботи  
студентці**

Климчук Анастасії Олександрівні

(прізвище, ім'я, по батькові)

Спеціальність 053 “Психологія”

(код і назва)

Тема магістерської кваліфікаційної роботи **«Особистісні риси студента як модулятор його навчальної мотивації»**

затверджена наказом ректора НУБіП України № 925 “З” від 23.10.2024 р.

Термін подання завершеної роботи (проекту) на кафедру 24.11.2025 р.  
(рік, місяць, число)

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про Особистісні риси як модулятор навчальної мотивації, аналіз психологічних концепцій і підходів до вивчення мотиваційної сфери особистості. Аналіз результатів емпіричного дослідження навчальної мотивації студентської молоді та її взаємозв'язку з індивідуально-психологічними характеристиками. Розробка й апробація рекомендацій щодо підвищення рівня навчальної мотивації студентів засобами розвитку їхніх особистісних рис.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблематики навчальної мотивації та особистісних рис.
2. Визначити структуру, види та чинники формування навчальної мотивації у студентському віці.
3. Провести емпіричне дослідження особистісних рис і навчальної мотивації студентів із застосуванням психодіагностичних методик та апробувати програму формувального тренінгу.
4. Розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку й використання особистісних рис студентів як модуляторів їхньої навчальної мотивації.

Дата видачі завдання “28” жовтня 2024 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи \_\_\_\_\_ Олексій ПОЛУНІН

Завдання прийняла до виконання \_\_\_\_\_ Анастасія КЛИМЧУК

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РИС І НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Поняття та структура навчальної мотивації студентів.....	9
1.2. Особистісні риси як психологічний феномен: підходи та класифікації....	16
1.3. Фактори, що опосередковують вплив особистісних характеристик на навчальну мотивацію.....	25
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>29</b>
<b>РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РИС СТУДЕНТА ЯК МОДУЛЯТОРА ЙОГО НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ.....</b>	<b>33</b>
2.1. Організація та методичне забезпечення дослідження.....	33
2.2. Аналіз результатів дослідження особистісних рис студента як модулятора його навчальної мотивації.....	37
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>53</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ.....</b>	<b>56</b>
3.1. Програма формувального тренінгу.....	56
3.2. Психодіагностика та аналіз ефективності тренінгу.....	67
3.3. Рекомендації щодо розвитку та використання особистісних рис студента як модулятора його навчальної мотивації.....	84
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>79</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>90</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>94</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>101</b>

## РЕФЕРАТ

Пояснювальна записка до магістерської кваліфікаційної роботи «Особистісні риси студента як модулятор його навчальної мотивації»: 85 сторінки, 58 використаних джерел, 3 додатки.

Об'єктом дослідження виступає навчальна мотивація студентів.

Предметом дослідження є особистісні риси студентів як модулятори навчальної мотивації.

Метою дослідження є комплексне вивчення впливу особистісних характеристик студентської молоді на їхню навчальну мотивацію та розробка психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію мотиваційної сфери у процесі навчальної діяльності.

У магістерській роботі розкрито сутність навчальної мотивації, її структуру та чинники формування у студентському віці. Висвітлено роль особистісних рис у становленні мотиваційної сфери, представлено результати емпіричного дослідження та програму формувального тренінгу, спрямовану на підвищення рівня внутрішньої мотивації й розвиток особистісних ресурсів студентів.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів викладачами закладів вищої освіти, кураторами академічних груп і практичними психологами для підвищення ефективності навчального процесу, вдосконалення мотиваційних стратегій і проведення корекційно-розвивальної роботи зі студентською молоддю.

Ключові слова: навчальна мотивація, особистісні риси, студентська молодь, формувальний тренінг, академічна мотивація, саморозвиток, п'ятифакторна модель особистості, психодіагностика, внутрішня мотивація, розвиток особистості.

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження** обумовлена підвищеною увагою сучасної психолого-педагогічної науки до проблеми формування навчальної мотивації студентської молоді в умовах модернізації освітнього процесу. Вища школа покликана не лише забезпечувати майбутніх фахівців професійними знаннями та вміннями, а й створювати умови для формування внутрішньої потреби у навчанні, саморозвитку й професійному зростанні. У сучасному суспільстві зростає роль індивідуально-психологічних особливостей особистості, які визначають ефективність адаптації студента до освітнього середовища, його здатність долати труднощі, пов'язані з навчальною діяльністю, а також забезпечують стійкість та цілеспрямованість у досягненні результатів. Особистісні риси виступають модераторами мотиваційної сфери, адже вони впливають на те, як студент інтерпретує завдання, реагує на успіхи чи невдачі та наскільки активно залучається у пізнавальний процес. Вивчення взаємозв'язку між особистісними характеристиками та навчальною мотивацією є актуальним ще й тому, що воно дозволяє створювати науково обґрунтовані програми психологічного супроводу студентів, спрямовані на розвиток їхніх внутрішніх ресурсів.

**Об'єктом дослідження** виступає навчальна мотивація студентів.

**Предметом дослідження** є особистісні риси студентів як модулятори навчальної мотивації.

**Метою дослідження** є комплексне вивчення впливу особистісних характеристик студентської молоді на їхню навчальну мотивацію та розробка психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію мотиваційної сфери у процесі навчальної діяльності.

Для досягнення поставленої мети у дослідженні передбачено виконання таких завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблематики навчальної мотивації та особистісних рис.

2. Визначити структуру, види та чинники формування навчальної мотивації у студентському віці.
3. Провести емпіричне дослідження особистісних рис і навчальної мотивації студентів із застосуванням психодіагностичних методик та апробувати програму формувального тренінгу.
4. Розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку й використання особистісних рис студентів як модуляторів їхньої навчальної мотивації.

**Методи дослідження** включають як теоретичні, так і емпіричні. До теоретичних належать аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та систематизація наукових джерел із психології особистості та навчальної мотивації. Емпіричний блок представлений трьома психодіагностичними методиками: 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела, п'ятифакторним особистісним опитувальником «Велика п'ятірка» П. Коста і Р. МакКрая та шкалою академічної мотивації V. Vallerand та ін. Застосовувалися також методи спостереження й аналізу продуктів діяльності студентів, що дозволило комплексно оцінити рівень розвитку їхньої мотивації. Для обробки даних використовувалися математичні методи: розрахунок середніх значень, дисперсійний та кореляційний аналіз, порівняльний аналіз результатів до та після формувального впливу.

**Теоретична значущість** дослідження полягає в уточненні наукових уявлень про структуру навчальної мотивації студентів, виявленні ролі особистісних рис у модифікації мотиваційної сфери, а також у розробці підходів до поєднання особистісних та мотиваційних характеристик у системі підготовки майбутніх фахівців. Робота розширює існуючі уявлення про механізми впливу індивідуально-психологічних особливостей на освітню діяльність і може стати базою для подальших наукових досліджень у галузі педагогічної психології.

**Практична значущість дослідження** визначається можливістю використання отриманих результатів у діяльності психологів, кураторів академічних груп та викладачів вищих навчальних закладів. Розроблені на основі дослідження рекомендації можуть застосовуватися у процесі психологічного супроводу студентів, у розробці програм особистісного та професійного розвитку, а також у створенні тренінгових технологій, спрямованих на формування внутрішньої мотивації до навчання. Крім того, результати можуть бути корисними для студентів як засіб саморефлексії та усвідомлення власних мотиваційних ресурсів.

Структура та обсяг роботи: дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг становить 128 сторінок, з яких основний текст охоплює 85 сторінок. Робота містить 3 рисунка, 4 таблиці та 3 додатка. Список використаних джерел налічує 58 найменувань.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РИС І НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

### 1.1. Поняття та структура навчальної мотивації студентів

Навчальна мотивація студентів виступає центральним конструктом у дослідженнях сучасної педагогічної та психологічної науки, оскільки вона визначає не лише інтенцію і спрямованість навчальної поведінки, а й якість засвоєння знань, стійкість навчальних зусиль та ефективність саморегуляції.

Керекеша О. В. і Осадчий М. Л. формулюють позицію, яка поєднує два взаємопов'язані твердження: мотивація як фундаментальний конструкт психологічних теорій і пріоритетність мотивів навчання в системі мотивів особистості [18]. Така формулювання кореспондує з сучасними науковими підходами, де мотиви розглядаються не просто як тригер поведінки, а як структуроутворюючі елементи, що визначають спрямованість, інтенсивність і тривалість діяльності. У цьому ключі твердження Керекеші О. В. і Осадчого М. Л. підкреслює методологічну необхідність включення мотиваційних чинників у будь-яку адекватну модель поведінки та навчального процесу, оскільки без урахування мотивів пояснення динаміки і варіативності активності індивіда лишається неповним [18].

Ідея про те, що мотиви навчання займають «перше» місце в структурі мотивів людини, вимагає уточнення з позицій емпіричної психодинаміки і розробок мотиваційних теорій. Якщо розглядати навчання як базовий механізм набуття компетентностей і соціальної інтеграції в молодому віці, навчальні мотиви дійсно часто виступають домінуючими — вони організують часові ресурси, формують кар'єрні пріоритети та впливають на міжособистісні вибори. Водночас це «перше» місце краще інтерпретувати як функціональний пріоритет у певних соціально-вікових контекстах, а не як універсальну ієрархію, незмінну для всіх етапів життєвого циклу. Сучасні огляди теорій

мотивації підкреслюють рекурсивний характер взаємодії мотивації і результатів: мотивація впливає на досягнення, а досвід досягнень або поразок, у свою чергу, реконструює мотиваційну структуру індивіда.

Теоретична підтримка пункту Керекеші О. В. і Осадчого М. Л. знаходиться в різних парадигмах мотиваційних досліджень. Так, модель самодетермінації пояснює, чому задоволення базових психологічних потреб автономії, компетентності і належності сприяє високоякісній (автономній) мотивації до навчання, що внаслідок підвищує стійкість навчальної активності; теорія очікувань і цінності дає інструментарій для розуміння, як суб'єктивна цінність завдання і очікування успіху формують інтенцію до навчання; підходи, орієнтовані на цілі досягнення, уточнюють, як орієнтації на освоєння чи на демонстрацію результату визначають вибір стратегій навчання [57]. Усі ці підходи конвергують у висновок, що мотиви навчання не є суто реактивними або контингентними — вони мають структурну і прогностичну вагу для навчальної діяльності.

З практичної перспективи положення Керекеші О. В. і Осадчого М. Л. аргументує потребу систематичної діагностики та педагогічних інтервенцій, спрямованих саме на мотиви навчання. Діагностика мотивації повинна поєднувати кількісні інструменти (психометричні опитувальники очікувань, цінності, орієнтацій досягнення) з якісними методами (наративні інтерв'ю, лонгітюдні спостереження), щоб виявити смислотворчі конфігурації мотиваційного поля студентів [19]. Емпіричні дослідження останніх років підтверджують, що інтервенції, які підсилюють відчуття компетентності та актуалізують особистісну цінність навчального змісту, позитивно корелюють із підвищенням навчальної залученості й результативності. Це робить педагогічну роботу з мотивацією не лише етичним, але й прагматично обґрунтованим завданням.

Критичне уточнення до тези Керекеші О. В. і Осадчого М. Л. стосується диференціації типів мотивації. Висловлена думка про перевагу мотивів

навчання не передбачає ігнорування різниці між внутрішніми і зовнішніми формами мотивації; при цьому зовнішні стимули можуть ініціювати активність, але лише трансформація зовнішньої мотивації в більш автономні форми забезпечує довгострокову стійкість навчальної діяльності. Отже, дослідницький інтерес має бути спрямований не лише на виявлення того, що мотивує, але й на механізми конверсії, стабілізації та модифікації мотивації в процесі навчання.

У науковому дискурсі мотивація все частіше розглядається як динамічний процес, що визначає успішність навчання і водночас зазнає істотних змін упродовж освітньої траєкторії студента. Дослідники підкреслюють, що саме мотиваційні орієнтації забезпечують не лише активність, а й якість когнітивного залучення, сприяючи глибинному засвоєнню знань та формуванню стійких професійних компетентностей [19]. Так, на думку Головки Н. та Черпахи А., «умовою успішного навчання все ж є мотивація, котра спонукає студента до певної діяльності з метою розширення й поглиблення своїх знань, підвищення впевненості та незалежності від зовнішніх факторів», причому її особливості варіюють залежно від етапу навчання [9]. Саме ця теза дозволяє пояснити, чому на перших курсах домінують зовнішні стимули та орієнтація на соціальне схвалення, тоді як у старших курсах поступово зростає значущість внутрішньої мотивації, що ґрунтується на професійному самовизначенні та прагненні до автономії.

Таке бачення має важливі наслідки для теоретичного осмислення природи мотивації: вона не може трактуватися як статична характеристика особистості, оскільки перебуває у постійному розвитку під впливом зміни змісту навчання, педагогічних вимог і внутрішніх особистісних трансформацій. Вчені визначають, що мотиваційні орієнтації студента є показником його здатності не лише засвоювати нові знання, але й конструювати власну освітню і професійну траєкторію. Тому дослідження мотивації в контексті особистісних рис передбачає не лише констатацію її

рівня, а й аналіз якісних змін у часі, що відкриває перспективи для цілеспрямованих педагогічних інтервенцій та оптимізації освітнього середовища [19].

У науковій літературі простежується прагнення систематизувати різновиди навчальних мотивів, зокрема у студентської молоді, для розкриття їхньої структури та динаміки розвитку. Так, Н. Атаманчук стверджує, що в структурі учіння можна виділити власне мотиви учіння та професійні мотиви, які визначаються як «внутрішні спонукання, що визначають спрямованість активності людини у професійній поведінці в цілому та орієнтації людини на різні сторони самої професійної діяльності» [1]. Ця позиція підкреслює важливість розмежування між мотивацією, спрямованою на безпосереднє засвоєння знань, і мотивацією, що орієнтує особистість на довготривалі професійні цілі та самореалізацію.

Подібної думки дотримується і О. Хуртенко, яка акцентує на необхідності розглядати мотивацію навчальної діяльності у закладах вищої освіти як багаторівневу систему, що включає дві основні групи мотивів — навчально-професійні та соціальні [46]. Вчена визначає, що кожна з цих груп у своєму становленні проходить декілька рівнів розвитку — від найнижчих форм, пов'язаних із зовнішніми стимулами та загальними очікуваннями, до найвищих, що відображають усвідомлену саморегуляцію і внутрішню професійну спрямованість. Зокрема, навчально-професійні мотиви вибудовуються послідовно: від широкого навчально-професійного, через вузький навчально-професійний, до мотиву професійної самоосвіти. Така еволюція вказує на поступовий перехід від зовнішньо детермінованої активності до внутрішньо зумовленої пізнавальної та професійної самостійності.

Структура навчальної мотивації студентів у сучасних дослідженнях розглядається як багатокомпонентна система, що поєднує когнітивні, емоційні та вольові складові [45]. Така структура не є статичною, адже вона формується

під впливом особистісних якостей індивіда, специфіки навчального середовища та соціально-професійного контексту, у якому здійснюється освітня діяльність. У науковій літературі наголошується, що навчальна мотивація відображає не лише інтерес до знань як таких, але й внутрішні орієнтири студента щодо майбутньої професійної діяльності, його ціннісні пріоритети та соціальні очікування. Таким чином, структура навчальної мотивації містить як індивідуально-пізнавальні мотиви, так і соціально-рольові, що забезпечують інтеграцію особистості у систему міжособистісних і професійних відносин. Важливо зазначити, що взаємодія цих складових створює унікальний профіль мотиваційної сфери кожного студента, який може змінюватися залежно від умов освітнього середовища, особливостей педагогічної взаємодії та особистісної динаміки.

У дослідженнях О. Хуртенко підкреслюється, що структура навчальної мотивації у закладах вищої освіти має багаторівневу організацію і включає дві основні групи мотивів — навчально-професійні та соціальні. Навчально-професійні мотиви визначають безпосередню орієнтацію студента на засвоєння знань, набуття компетентностей і розвиток фахових умінь, необхідних для професійної діяльності [47]. Вони поступово розвиваються у три етапи: від широких, що пов'язані з цінністю освіти загалом, через вузькі, орієнтовані на конкретні дисципліни й завдання, до мотивів професійної самоосвіти, які передбачають усвідомлену і внутрішньо зумовлену активність у сфері саморозвитку. Така еволюція відображає закономірний перехід від зовнішніх форм детермінації до автономної внутрішньої мотивації, що забезпечує стійкість і продуктивність навчальної діяльності. У свою чергу, соціальні мотиви відображають потребу студента в соціалізації, інтеграції до академічного та професійного середовища, визнанні з боку значущих інших, а також у співробітництві. Їхня структура охоплює широкий соціальний мотив, вузький соціальний, позиційний мотив та мотиви професійного

співробітництва, що послідовно вибудовуються в ієрархію залежно від рівня розвитку особистості та її соціальних орієнтацій.

Важливою характеристикою структури навчальної мотивації є її ієрархічність, тобто наявність провідних мотивів, які визначають спрямованість усієї навчальної діяльності, і другорядних мотивів, що виконують допоміжну функцію. Дослідники Н. Бурмас, Л. Бойко, І. Бекус та М. Кирилів наголошують, що в одних студентів така ієрархія є стійкою і відзначається внутрішньою гармонійністю, тоді як у інших — нестійкою і схильною до змін під впливом зовнішніх факторів [4]. Цей аспект свідчить про те, що структура мотивації має як стабільні, так і динамічні риси, які дозволяють адаптуватися до змінних умов навчального процесу. Ієрархічна організація мотивів виконує регулятивну функцію, адже саме від неї залежить, які цілі студент обирає пріоритетними, які зусилля готовий докладати та якими засобами користується для їх досягнення. З огляду на це, структуру мотивації доцільно аналізувати не лише у статичному зрізі, але й у динаміці, що дозволяє простежити трансформацію провідних мотивів упродовж освітньої траєкторії.

З погляду когнітивно-мотиваційних теорій, структура навчальної мотивації має бути описана через взаємозв'язок між мотиваційними орієнтаціями, цінностями та очікуваннями. Зокрема, теорія очікувань і цінності підкреслює, що у структурі мотивації важливими є як уявлення студента про власні здібності й перспективи успіху, так і суб'єктивна значущість навчальних завдань. Цей підхід дозволяє пояснити, чому навіть за наявності високого рівня когнітивних здібностей студент може демонструвати низьку навчальну активність у разі, якщо не вбачає цінності у засвоюваному матеріалі. Водночас теорія самодетермінації акцентує на тому, що структура мотивації відображає рівень задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та належності, які є ключовими чинниками якісної внутрішньої мотивації [57]. Це означає, що будь-яка структурна модель

навчальної мотивації повинна включати як особистісні, так і соціально-контекстуальні компоненти, які взаємодіють між собою в складній системі.

Особливістю структури навчальної мотивації виступає наявність взаємозалежності між її когнітивним, емоційним і вольовим компонентами. Когнітивний компонент включає усвідомлення цілей навчання, оцінку його значущості та уявлення про власні можливості. Емоційний компонент відображає переживання задоволення або розчарування від навчальної діяльності, що істотно впливає на стабільність мотивації. Вольовий компонент виявляється у здатності студента долати труднощі, підтримувати зусилля навіть у разі відсутності швидких результатів та мобілізувати ресурси для досягнення віддалених цілей [52]. У сукупності ці три складові формують цілісну структуру мотиваційної сфери, де когнітивний аспект визначає спрямованість діяльності, емоційний — надає їй особистісного значення, а вольовий — забезпечує її реалізацію у часі. Така інтеграція підкреслює, що навчальна мотивація є не лише внутрішнім спонуканням, але й складною системою, яка забезпечує регуляцію поведінки та підтримує її цілісність.

Динаміка розвитку структури навчальної мотивації студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти проявляється у поступовому переході від домінування зовнішніх мотивів до формування внутрішньої професійної орієнтації [41]. На перших курсах значну роль відіграють соціальні стимули, зокрема прагнення до схвалення викладачів, підтримка батьків, орієнтація на оцінки та формальні показники успішності. Згодом, у міру зростання академічної самостійності та професійної ідентичності, поступово активізуються внутрішні мотиви, пов'язані з інтересом до обраної спеціальності, потребою у саморозвитку, прагненням до майбутньої кар'єри. Це відображає структурне ускладнення мотиваційної сфери: мотиви стають більш зрілими, внутрішньо узгодженими і менш залежними від зовнішніх умов. Водночас цей процес може мати індивідуальні варіації, зумовлені

особистісними характеристиками студентів, стилем педагогічної взаємодії та особливостями освітнього середовища.

Отже, структура навчальної мотивації студентів постає як складна, багаторівнева та динамічна система, яка поєднує внутрішні та зовнішні чинники, індивідуальні та соціальні орієнтації, когнітивні, емоційні та вольові компоненти. Її розвиток відображає перехід від залежності від зовнішніх стимулів до формування автономної внутрішньої професійної спрямованості, що забезпечує стійкість і продуктивність навчальної діяльності.

## **1.2. Особистісні риси як психологічний феномен: підходи та класифікації**

Особистісні риси є фундаментальним психологічним феноменом, що визначає індивідуальні особливості поведінки, пізнавальних процесів, емоційної регуляції та міжособистісної взаємодії людини. У сучасній психології вони розглядаються як відносно стабільні, проте динамічні характеристики особистості, що формуються під впливом генетичних, соціокультурних та педагогічних чинників і забезпечують узгодженість мотиваційної, когнітивної та емоційної сфер індивіда. Особистісні риси виконують інтегруючу функцію, організовуючи поведінку людини в різноманітних контекстах та визначаючи стратегії реагування на зовнішні стимули й внутрішні потреби. Вони виступають ключовим механізмом стабільності поведінки та одночасно забезпечують адаптивність у складних і змінних умовах соціальної та професійної діяльності.

Особистісні риси розглядаються як фундаментальний конструкт, що відображає індивідуальну своєрідність людини та визначає стабільні патерни її поведінки, пізнавальної діяльності, емоційної регуляції та міжособистісних взаємодій. Вони формуються під складним впливом генетичних факторів, соціально-культурного середовища, педагогічного впливу та особистісного

досвіду, інтегруючи когнітивні, мотиваційні та емоційні компоненти психіки. Особливість цих рис полягає в їх відносній стабільності при одночасній здатності до динамічних змін упродовж життєвої траєкторії, що забезпечує адаптивну функцію особистості в умовах змінного соціального середовища. Ця інтеграційна природа рис робить їх ключовими для прогнозування поведінкових проявів, оцінки потенціалу розвитку та визначення можливостей успішної соціальної та професійної реалізації індивіда. З огляду на зазначене, аналіз особистісних рис у студентів має не лише описовий характер, а й прогностичну цінність, що дозволяє оптимізувати педагогічний процес та формувати умови для цілеспрямованого розвитку особистості.

Історично перші систематизовані концепції особистісних рис були запропоновані Г. Олпортом, який у 1936 році здійснив лексичний аналіз і виділив близько 4500 термінів, що описують різні аспекти особистості. На основі цього дослідження він сформулював три ключові категорії рис: кардинальні, центральні та вторинні [55]. Кардинальні риси виступають визначальними характеристиками особистості, що контролюють її поведінку та проявляються практично у всіх сферах діяльності, забезпечуючи унікальність індивіда. Центральні риси є більш загальними характеристиками, що відображають типові, стабільні властивості особистості, такі як доброта, чесність, відповідальність та дружелюбність, і формують базову соціально-психологічну структуру поведінки. Вторинні риси характеризуються ситуативністю та специфічністю проявів і зазвичай визначаються певними умовами або контекстами діяльності, наприклад, нервозністю під час публічних виступів або індивідуальними реакціями на стресові фактори [34].

У сучасній науці чітко виділяється розмежування між темпераментом, характером та рисами особистості, що дозволяє уникати методологічних неточностей при аналізі індивідуальної психіки. Темперамент визначається як вроджена схильність до певних типів емоційних та поведінкових реакцій, яка формується в ранньому дитинстві та зберігає відносну стабільність протягом

життя. Він охоплює такі аспекти, як рівень активності, емоційну стабільність, реактивність на стресові ситуації та спрямованість на цілі. Характер формується під впливом виховання, соціального середовища, моральних цінностей та соціокультурного досвіду і відображає систему переконань, установок та поведінкових патернів, що регулюють дії особистості. Характер є менш стабільним, ніж темперамент, та демонструє пластичність у відповідь на життєвий досвід і самовиховання. Риси особистості, у свою чергу, відображають стійкі та повторювані патерни поведінки, думок та емоцій, що визначають унікальність індивіда, його стиль взаємодії з соціальним середовищем та особистісний потенціал [34].

У контексті освітньої діяльності аналіз особистісних рис набуває особливої значущості, оскільки дозволяє диференційовано підходити до організації навчального процесу, оптимізувати педагогічні стратегії та враховувати індивідуальні особливості студентів. Риси особистості впливають на схильність студента до автономного або колективного навчання, здатність до самоконтролю та саморегуляції, стійкість до навчальних стресів і ефективність засвоєння знань [30]. Вивчення цих аспектів дозволяє передбачати потенційні труднощі в навчальному процесі, визначати оптимальні освітні завдання та створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у навчальному середовищі. Наприклад, студенти з високим рівнем відкритості до нового досвіду демонструють підвищену пізнавальну активність, креативність та готовність до інноваційних підходів, тоді як студенти з більш консервативними характеристиками потребують структурованих і послідовних завдань, що відповідають їх когнітивному стилю та рівню самоконтролю.

Сучасні підходи до класифікації особистісних рис спираються на факторний аналіз і структурно-психометричні моделі, серед яких особливої уваги заслуговує концепція «Великої п'ятірки» (*Big Five*), що включає екстраверсію, доброзичливість, сумлінність, емоційну стабільність та

відкритість до досвіду [53]. Ця модель дозволяє кількісно оцінювати індивідуальні особливості та прогнозувати поведінкові, когнітивні й мотиваційні прояви студентів у навчальному процесі. Факторні підходи акцентують взаємозв'язок між когнітивними, емоційними та соціальними компонентами особистості, підкреслюючи системний характер рис та їх вплив на вибір цілей, стратегії навчання, мотивацію та здатність до саморегуляції.

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють взаємозв'язку особистісних рис та мотиваційної сфери, оскільки цей зв'язок визначає спрямованість, інтенсивність та стійкість навчальної діяльності студента. Наприклад, високий рівень сумлінності корелює із систематичною організацією навчальної роботи, плануванням часу та послідовним виконанням завдань, що забезпечує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Емоційна стабільність сприяє здатності долати стресові ситуації, підтримувати мотивацію у складних умовах та забезпечує стабільність навчальної активності. Відкритість до нового досвіду стимулює пізнавальну активність, готовність до самостійного дослідження та впровадження інноваційних підходів у навчанні, а доброзичливість і соціальна інтегрованість підвищують ефективність групової роботи та взаємодії з однокурсниками та викладачами. Узагальнюючи, особистісні риси виступають структуроутворюючими елементами мотиваційної сфери, визначаючи не лише поведінкові прояви, а й динаміку розвитку навчальної активності та професійного потенціалу студента.

Динаміка формування та розвитку особистісних рис у студентів відбувається під впливом взаємодії з освітнім середовищем, педагогічними стимулами та соціокультурними чинниками. Цей процес характеризується пластичністю та адаптивністю, що дозволяє інтегрувати вроджені схильності та набуті якості, формуючи унікальний психоемоційний профіль кожного студента. Така динаміка визначає не лише актуальний стан мотиваційної структури, а й потенціал для професійного та особистісного розвитку [51].

Особистісні риси, інтегровані з мотиваційною сферою, забезпечують ефективність саморегуляції, сприяють формуванню навчальної автономії та професійної самосвідомості, а також дозволяють адаптуватися до змінних освітніх та соціальних умов, підвищуючи стійкість і результативність освітнього процесу.

Кардинальні риси особистості, за класифікацією Г. Олпорта, представляють найстійкіші характеристики, що визначають ядро індивідуальної структури та формують поведінкову спрямованість у різних соціальних і професійних контекстах. Вони проявляються систематично, визначаючи прийняття рішень, формування ціннісних орієнтирів та стратегій взаємодії з оточенням. У навчальному процесі такі риси безпосередньо впливають на стійкість мотивації, вибір освітніх цілей та способи організації навчальної діяльності. Наприклад, рішучість і цілеспрямованість дозволяють підтримувати активність навіть за складних умов або при відсутності зовнішньої стимуляції [34]. Кардинальні риси інтегрують когнітивні, емоційні й вольові компоненти, формуючи профіль психоемоційної стабільності та адаптивності, що визначає не тільки ефективність навчальної діяльності, а й потенціал професійного самовизначення. Вони створюють основу для розвитку інших, менш стійких характеристик, взаємодіючи з педагогічними впливами та визначаючи загальну мотиваційну спрямованість.

Центральні риси особистості характеризуються більш поширеними особистісними властивостями, які формують соціально-психологічну базу поведінки. До таких належать доброзичливість, сумлінність, відкритість до нового та відповідальність [34]. У навчальному середовищі вони регулюють способи взаємодії з викладачами й однокурсниками, впливають на емоційні реакції на успіхи та невдачі та визначають вибір навчальних стратегій. Високий рівень організованості й дисциплінованості дозволяє ефективно планувати процес навчання, оптимально розподіляти ресурси та підтримувати системність виконання завдань, що підвищує якість засвоєння знань. Водночас

розвиток емпатії та комунікативних навичок сприяє інтеграції в колектив, підвищує ефективність групових проєктів і формує позитивний соціальний клімат, що безпосередньо пов'язано з навчальною мотивацією. Центральні риси забезпечують адаптивність особистості, дозволяючи зберігати стабільність поведінки за умов зміни освітнього середовища, водночас забезпечуючи узгодженість між соціальними і навчальними цілями.

Вторинні риси проявляються ситуативно та контекстуально, впливаючи на поведінку в специфічних обставинах, наприклад, при публічних виступах, дедлайнах або складних завданнях. Вони менш стійкі та частіше залежать від зовнішніх умов, проте їх аналіз дозволяє зрозуміти динаміку мотивації та механізми адаптації [34]. Студент із високим рівнем внутрішньої мотивації може тимчасово знизити активність у стресових ситуаціях, тоді як вторинні риси мобілізують ресурси для подолання труднощів і сприяють освоєнню нових стратегій поведінки. Разом із кардинальними та центральними рисами вони формують комплексну систему, яка забезпечує гнучкість, адаптивність і стійкість навчальної мотивації.

Інтеграція кардинальних, центральних та вторинних рис визначає цілісну мотиваційну структуру, що регулює пріоритети, вибір цілей, навчальних стратегій та обсяг зусиль для досягнення результатів. Кардинальні риси визначають базові орієнтири й напрямки діяльності, центральні — соціально-психологічні механізми взаємодії, вторинні — адаптаційні реакції на конкретні обставини. Таке поєднання забезпечує комплексну регуляцію навчальної активності та підтримує психоемоційну стійкість студента, що підвищує ефективність освітнього процесу.

Факторні моделі оцінки рис особистості, зокрема концепція «Великої п'ятірки», дозволяють кількісно визначати екстраверсію, доброзичливість, сумлінність, емоційну стабільність та відкритість до нового досвіду. Сумлінність і організованість визначають здатність до системного планування й тривалої активності, відкритість до нового стимулює самостійне пізнання та

інноваційні стратегії, екстраверсія й доброзичливість покращують ефективність групової взаємодії, емоційна стабільність підтримує стійкість мотивації. Використання таких моделей дає змогу створювати персоналізовані освітні траєкторії та оптимізувати педагогічні впливи.

Факторні моделі оцінки рис особистості, зокрема концепція «Великої п'ятірки», дозволяють кількісно визначати екстраверсію, доброзичливість, сумлінність, емоційну стабільність і відкритість до нового досвіду. Високий рівень сумлінності та організованості сприяє системному плануванню та тривалому підтриманню активності, відкритість до нового стимулює самостійне пізнання та використання інноваційних стратегій навчання, екстраверсія й доброзичливість підвищують ефективність групової взаємодії, а емоційна стабільність забезпечує стійкість мотивації. Використання таких моделей дає змогу створювати персоналізовані освітні траєкторії та оптимізувати педагогічні впливи відповідно до індивідуальних особливостей студента.

Розвиток рис особистості відбувається динамічно під впливом освітнього середовища, педагогічних підходів і соціокультурних факторів. На початкових етапах навчання значну роль відіграють соціальні стимули, оцінка викладачів та зовнішнє схвалення, що активізує вторинні риси. З формуванням академічної автономії та професійної ідентичності кардинальні та центральні риси стають провідними детермінантами мотиваційної активності, забезпечуючи стабільність і продуктивність навчальної діяльності. Таке структурне ускладнення мотиваційної сфери відображає інтеграцію когнітивних, емоційних та вольових компонентів, що є ключовою умовою розвитку навчального потенціалу та професійної компетентності.

Психологічні дослідження підкреслюють, що комплексний аналіз рис особистості дозволяє прогнозувати ефективність освітнього процесу, вибір навчальних стратегій, рівень залученості та внутрішньої мотивації. Взаємозв'язок кардинальних, центральних і вторинних рис створює

індивідуальний мотиваційний профіль, який підлягає динамічній трансформації залежно від навчальних завдань, педагогічної взаємодії та соціально-професійного контексту. Такий підхід дозволяє педагогам та дослідникам розробляти адаптивні освітні стратегії, що забезпечують персоналізацію навчання, підтримку автономії студента та розвиток професійних компетентностей, а також формування стійкої внутрішньої мотивації до навчання протягом всієї освітньої траєкторії.

Модель MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*) являє собою інструмент, що розроблений на основі психоаналітичних ідей Карла Юнга про психологічні типи і активно використовується у психології, освітніх дослідженнях та управлінській практиці. Вона класифікує індивідів за чотирма біполярними дихотоміями — інтроверсія/екстраверсія, сенсорика/інтуїція, мислення/почуття, судження/сприйняття, що формують 16 типів особистості. MBTI дозволяє виявити схильності до певних стилів пізнавальної та соціальної діяльності, що має безпосереднє значення для педагогічної взаємодії, вибору методів навчання та побудови освітньої траєкторії [34]. Наприклад, інтровертовані студенти часто демонструють перевагу індивідуальної самостійної роботи та глибокого опрацювання матеріалу, тоді як екстраверти краще проявляють себе у групових дискусіях і колективних проєктах. Сенсорні типи віддають перевагу практичним і конкретним завданням, тоді як інтуїтивні схильні до абстрактного аналізу та пошуку нових концептуальних рішень. Мислячі особи оцінюють ситуації через логіку та раціональні аргументи, а почуттєві орієнтуються на цінності, емоції та соціальні аспекти. Суджуючі студенти схильні до структурованого планування діяльності, а сприймаючі — до більш гнучкого і відкритого підходу до навчального процесу.

Поєднання підходів *Big Five* та MBTI дозволяє отримати цілісне уявлення про особистість, де факторні моделі визначають базові риси, а типологічна модель відображає структурні закономірності їх поєднання і

прояву в конкретних ситуаціях. У контексті навчальної діяльності це поєднання дає змогу прогнозувати не лише стійкість мотивації та стратегічну орієнтацію, а й взаємодію когнітивних, емоційних та соціальних компонентів навчальної поведінки. Так, високий рівень свідомості у поєднанні з інтроверсією забезпечує глибоку аналітичну роботу, тоді як поєднання екстраверсії та дружелюбності стимулює ефективну групову взаємодію і комунікативну активність. У педагогічному вимірі використання таких моделей дозволяє персоналізувати навчальний процес, оптимізувати методичні підходи, враховувати індивідуальні мотиваційні профілі студентів і забезпечувати комплексну підтримку розвитку професійних компетентностей. Крім того, інтеграція типологічного та факторного підходів дозволяє визначити оптимальні педагогічні інтервенції для стимулювання внутрішньої мотивації, розвитку саморегуляції та формування стійких навчальних стратегій.

Отже, інтеграція моделей рис особистості з аналізом структури навчальної мотивації студентів дозволяє створювати комплексний підхід до організації освітнього процесу, що враховує індивідуальні особливості студентів, їхні когнітивні, емоційні та соціальні орієнтації. Використання факторних і типологічних моделей сприяє диференціації навчальних стратегій, оптимізації педагогічних методів та підвищенню ефективності засвоєння знань. Взаємодія особистісних рис із мотиваційними профілями дозволяє прогнозувати навчальну активність, формувати внутрішню мотивацію та підтримувати стійкість навчальної діяльності. Застосування таких підходів забезпечує гармонійний розвиток професійних компетентностей, соціальної інтеграції та саморегуляції студентів. Таким чином, врахування індивідуально-психологічних характеристик у поєднанні з аналізом мотиваційної структури відкриває можливості для персоналізації навчального процесу та створення умов для ефективного професійного та особистісного розвитку.

### **1.3. Фактори, що опосередковують вплив особистісних характеристик на навчальну мотивацію**

Особистісні характеристики індивіда відіграють визначальну роль у формуванні його мотиваційної та когнітивної активності, виступаючи фундаментальними детермінантами поведінки, що реалізується у навчальній діяльності. В сучасній науці розвитку та педагогіці особистість розглядається як інтегрована система психічних рис, здатних не лише формувати поведінкові стратегії, а й визначати напрямки та інтенсивність мотивації, яка забезпечує цілеспрямовану пізнавальну активність. Особистісні характеристики не впливають на навчальну мотивацію лінійно, а через низку проміжних механізмів, які включають когнітивні, емоційні, соціально-орієнтовані та мотиваційно-ціннісні чинники, що виступають медіаторами або модераторами цього впливу. Концептуальною основою багатьох досліджень у цій галузі є п'ятифакторна модель особистості (Big Five), яка включає екстраверсію, доброзичливість, сумлінність, емоційну стабільність та відкритість до досвіду, що дозволяє системно описати структуру особистості та її взаємозв'язок із навчальною мотивацією. Дослідження показують, що особистісні риси є важливими предикторами професійної ефективності, а їх застосування у навчальному контексті дозволяє прогнозувати внутрішню мотивацію та когнітивну активність учнів і студентів [53]. Деякі вчені підкреслюють, що п'ятифакторна модель забезпечує надійну платформу для пояснення варіативності мотиваційних проявів через особливості внутрішньої організації особистості та її схильності до регуляції власної діяльності, що має пряме відношення до педагогічної практики та розробки стратегій навчання.

Сумлінність, як риса, що визначає організованість, відповідальність та послідовність дій, є одним із найсильніших предикторів академічного успіху. У контексті навчальної діяльності вона опосередковує мотивацію через формування системи когнітивних стратегій, здатності до самоконтролю та

управління навчальними ресурсами. Учні та студенти з високим рівнем сумлінності ефективніше планують навчальний процес, встановлюють конкретні цілі, відстежують прогрес та коригують стратегії відповідно до результатів, що забезпечує високий рівень внутрішньої мотивації [43]. Саме ці когнітивно-регуляторні механізми виступають посередниками між особистісною характеристикою та навчальною мотивацією, формуючи стійку та цілеспрямовану навчальну активність. Педагогічні дослідження демонструють, що сумлінність сприяє формуванню навичок самостійної організації навчальної діяльності, ефективного розподілу часу та ресурсів, а також послідовного виконання завдань, що є критично важливим для довготривалого академічного успіху та стабільної внутрішньої мотивації. Механізми опосередкування включають планування, постановку короткострокових та довгострокових цілей, оцінку власних досягнень та корекцію навчальної стратегії, що дозволяє перетворити потенційні ресурси особистості у реальні прояви мотиваційної активності.

Екстраверсія та доброзичливість визначаються як соціально-орієнтовані риси особистості, що впливають на навчальну мотивацію через механізми міжособистісної взаємодії та соціальної підтримки. Екстраверти характеризуються високим рівнем соціальної активності, емоційною експресивністю та схильністю до ініціативної взаємодії, що забезпечує отримання мотиваційного підкріплення у колективних формах навчання, групових проектах та інтерактивних заняттях. Вони демонструють більшу готовність до участі в дискусіях, обговореннях та співпраці, що стимулює внутрішню мотивацію та підвищує ефективність навчальної діяльності [40]. Доброзичливість, що відображає схильність до співпраці, емпатії та соціальної чутливості, створює позитивний навчальний клімат, який підтримує внутрішню мотивацію та сприяє активній участі у навчальному процесі. Учні з високим рівнем доброзичливості схильні підтримувати інших, обмінюватися знаннями та досвідом, що створює синергетичний ефект між особистісними

рисами та мотиваційною активністю. Соціальні фактори виступають медіаторами, підкреслюючи багаторівневу природу взаємозв'язку між особистістю та навчальною мотивацією, демонструючи, що ефективність навчальної діяльності визначається не лише внутрішніми характеристиками індивіда, а й організацією соціального середовища та інтеракцією з іншими учасниками освітнього процесу [35].

Відкритість до досвіду опосередковує навчальну мотивацію через когнітивні та метакогнітивні механізми, включаючи стратегічне мислення, рефлексію, творчий підхід до засвоєння знань та гнучкість у навчальних рішеннях. Ця риса характеризується допитливістю, схильністю до новизни та інтелектуальною активністю, що стимулює внутрішню мотивацію до самостійного пізнання та освоєння нових компетентностей. Учні з високим рівнем відкритості проявляють здатність до самостійного планування навчальної діяльності, оцінки власних результатів та корекції навчальних стратегій, що забезпечує гнучку та адаптивну мотиваційну спрямованість. Педагогічні дослідження підтверджують, що відкритість до досвіду корелює з інтелектуальною активністю, схильністю до експериментів та інноваційних методів навчання, що підтримує довготривалу внутрішню мотивацію та сприяє стійкому академічному розвитку. Відкритість також дозволяє студенту або учню адаптуватися до нових освітніх умов, ставити складні цілі, визначати пріоритети та активно реалізовувати навчальні стратегії, що значно підвищує ефективність освітнього процесу [35].

Емоційна стабільність є ключовим чинником регуляції мотиваційної активності, визначаючи рівень тривожності, стресостійкості та здатності до саморегуляції. Студенти з низьким рівнем емоційної стабільності характеризуються підвищеною тривожністю та емоційною лабільністю, що негативно впливає на процес засвоєння знань та знижує внутрішню мотивацію. Водночас високий рівень емоційної стабільності забезпечує позитивну самооцінку, впевненість у власних можливостях та здатність

конструктивно реагувати на навчальні труднощі. Когнітивно-емоційні механізми саморегуляції, включаючи контроль над власними емоційними станами, адаптацію до змінних умов та використання стресостійких стратегій, виступають посередниками між рисою особистості та проявами мотивації. Висока емоційна стабільність забезпечує стійку мотиваційну спрямованість, що дозволяє ефективно долати труднощі навчального процесу та підтримувати тривалу когнітивну активність.

Мотиваційно-ціннісні установки учня відіграють критичну роль у опосередкуванні впливу особистісних характеристик на навчальну мотивацію, оскільки вони відображають суб'єктивну значущість навчальних цілей, пріоритети та внутрішню орієнтацію на самореалізацію. Позитивна мотиваційна установка формується через оцінку власних можливостей, прийняття навчальних викликів як засобу самовдосконалення та інтеграцію внутрішніх потреб у процес пізнавальної діяльності. Особистісні риси визначають здатність до усвідомлення цінності знань, орієнтації на досягнення та ефективного подолання навчальних труднощів. Внутрішньо орієнтована мотивація, інтегрована з особистісними характеристиками, забезпечує стабільну когнітивну та поведінкову активність, що є необхідною умовою для довготривалого академічного успіху та ефективного навчального процесу.

Саморегуляційна компетентність учня є ключовим механізмом, що трансформує потенційні ресурси особистості у реальні прояви мотивації, забезпечуючи ефективне планування навчальної діяльності, контроль за виконанням завдань, корекцію дій та оцінку результатів. Через саморегуляційні механізми інтегруються когнітивні здібності, особистісні схильності та мотиваційна активність, формуючи комплексний психологічний каркас успішної навчальної діяльності та стійкої мотиваційної спрямованості [29].

Соціокультурні та освітні чинники виступають додатковими модераторами взаємодії особистісних характеристик та мотивації. Теорії

соціального навчання демонструють, що мотиваційні процеси активізуються у контексті соціальної підтримки, педагогічного наставництва та стимулюючого освітнього середовища. Особистість учня в інтерактивному та підтримуючому середовищі проявляє більшу внутрішню мотивацію, а риси, такі як відкритість до досвіду та екстраверсія, посилюють ефект соціальної взаємодії, що сприяє активному включенню у навчальний процес, підвищенню зацікавленості та ефективності засвоєння знань. Синергія між особистісними характеристиками та соціально-освітнім середовищем формує умови для комплексного розвитку мотиваційної системи учня, що дозволяє ефективно поєднувати когнітивні, емоційні та соціальні компоненти навчальної активності.

Загалом, вплив особистісних характеристик на навчальну мотивацію реалізується через багаторівневу систему когнітивних, емоційних, соціальних та мотиваційно-ціннісних механізмів. Особистість не є прямим предиктором мотивації, а детермінантом, ефект якого формується через інтеграцію внутрішніх психічних ресурсів та зовнішніх соціально-педагогічних чинників. Комплексне дослідження цих процесів дозволяє розглядати мотивацію як результат складної взаємодії особистості, когнітивних стратегій, соціальної взаємодії та освітнього середовища, відкриваючи перспективи для оптимізації педагогічних методик та формування ефективних навчальних стратегій, що враховують індивідуальні особистісні особливості учнів та студентів, стимулюють їхню внутрішню мотивацію та підвищують продуктивність навчальної діяльності.

### **Висновки до першого розділу**

Визначено, що навчальна мотивація студентів є системним психологічним феноменом, який забезпечує цілеспрямованість, інтенсивність і стійкість навчальної діяльності. Її структура включає когнітивний, емоційний

та вольовий компоненти, що формують цілісну внутрішню організацію мотиваційної сфери. При цьому мотивація не зводиться лише до наявності інтересу до знань, а передбачає більш глибоку інтеграцію особистісних цінностей, професійних орієнтацій і соціальних очікувань студента. Наукові дослідження свідчать, що навчальна мотивація має динамічний характер, змінюючись упродовж освітньої траєкторії: від зовнішньо зумовленої на початкових етапах навчання до більш автономної і внутрішньої в старших курсах, коли формується професійна ідентичність. Це дає підстави трактувати навчальну мотивацію не як статичну властивість, а як багаторівневий процес, що перебуває у постійному розвитку.

Встановлено, що особистісні риси виступають ключовими модераторами та регуляторами навчальної мотивації. Вони формують індивідуальний стиль навчальної активності, визначають схильність до самостійної роботи, рівень самоконтролю, здатність долати труднощі та підтримувати цілеспрямованість у досягненні освітніх цілей. Класичні підходи до аналізу рис (Г. Олпорт) дозволили виділити кардинальні, центральні та вторинні характеристики, які по-різному впливають на навчальний процес. У сучасній психології особливої ваги набули факторні моделі, зокрема концепція «Великої п'ятірки», яка дає змогу системно описати вплив екстраверсії, доброзичливості, сумлінності, емоційної стабільності та відкритості до досвіду на навчальну мотивацію. Такі моделі дозволяють не лише кількісно вимірювати індивідуальні особливості студентів, але й прогнозувати їхню мотиваційну активність у різних освітніх контекстах.

З'ясовано, що вплив особистісних характеристик на навчальну мотивацію не є прямим чи одновимірним, а реалізується через низку когнітивних, емоційних, соціальних і мотиваційно-ціннісних механізмів. Зокрема, сумлінність виявляється у здатності планувати навчальну діяльність, систематично виконувати завдання та досягати поставлених цілей, що забезпечує стабільність внутрішньої мотивації. Високий рівень емоційної

стабільності дає змогу студентам краще долати стресові ситуації, підтримувати впевненість у власних силах та зберігати навчальну активність навіть у складних умовах. Відкритість до досвіду стимулює пізнавальну активність, креативність і готовність до інновацій, тоді як доброзичливість та екстраверсія посилюють ефективність групової взаємодії та створюють сприятливий соціальний клімат у навчальному середовищі. Усі ці механізми підтверджують складний, багатofакторний характер взаємозв'язку між рисами особистості та навчальною мотивацією.

Обґрунтовано, що соціокультурні й освітні чинники виступають додатковими модераторами у взаємодії між особистісними рисами та навчальною мотивацією. Важливе значення має стиль педагогічної взаємодії, рівень підтримки з боку викладачів та однокурсників, а також організація освітнього середовища. Студенти з високим рівнем екстраверсії та відкритості до досвіду демонструють більшу мотиваційну залученість у контексті інтерактивного та стимулюючого середовища. Натомість для студентів із високою сумлінністю особливо важливими є чіткі правила, структурованість навчальних завдань та наявність системи контролю результатів. Це доводить, що мотивація формується не лише завдяки особистісним характеристикам, а й у результаті їхньої взаємодії із соціально-педагогічними умовами, що створює потребу у диференційованих підходах до організації навчального процесу.

Узагальнено, що навчальна мотивація студентів постає як інтегративне утворення, що поєднує внутрішні особистісні характеристики та зовнішні соціально-педагогічні чинники. Вона не є сталою характеристикою, а формується та змінюється у процесі освітньої діяльності, відображаючи індивідуальний досвід, ціннісні орієнтації та професійні перспективи студентів. Особистісні риси визначають спрямованість та інтенсивність мотивації, а освітнє середовище та педагогічні умови виступають важливими модераторами цього процесу. Таким чином, комплексне врахування особистісних особливостей і мотиваційної структури дозволяє підвищити

ефективність навчання, створити умови для розвитку внутрішньої мотивації, а також забезпечити гармонійний професійний і особистісний розвиток студентської молоді.

## **РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РИС СТУДЕНТА ЯК МОДУЛЯТОРА ЙОГО НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ**

### **2.1. Організація та методичне забезпечення дослідження**

Аналіз науково-психологічних підходів до проблеми особистісних рис і навчальної мотивації дає підстави стверджувати, що саме поєднання цих двох параметрів створює основу для розуміння закономірностей індивідуальної навчальної поведінки. Особистісні характеристики визначають інтенсивність і напрям мотиваційних процесів, впливають на внутрішню регуляцію діяльності та є провідними у формуванні готовності досягати навчальних цілей. Мотивація, у свою чергу, виступає динамічним утворенням, що постійно трансформується під впливом внутрішніх диспозиційних властивостей студента, соціального контексту та академічних вимог. Теоретичні узагальнення підтверджують, що без урахування індивідуально-типологічних рис особистості дослідження мотиваційної сфери залишаються фрагментарними й не дозволяють глибоко пояснити варіативність результатів навчальної діяльності. Саме тому в емпіричному блоці роботи поставлено завдання комплексно дослідити зв'язок між базовими рисами особистості та особливостями навчальної мотивації студентів.

Вибірка дослідження сформована з тридцяти студентів гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України. Такий склад респондентів дає змогу аналізувати мотиваційні та особистісні показники саме у майбутніх педагогів, для яких особливо актуальною є здатність до саморегуляції, розвитку внутрішньої професійної мотивації та підтримки високого рівня відповідальності у навчанні. Учасники були у віковому діапазоні від 18 до 23 років, що відповідає юнацькому періоду, коли відбувається активне

становлення ціннісно-мотиваційної сфери та закладається фундамент майбутньої професійної діяльності. Гендерна структура вибірки була збалансованою, що дозволило дослідити можливі відмінності між хлопцями та дівчатами у співвідношенні особистісних характеристик і навчальної мотивації.

Процедура дослідження організувалася у поєднанні очної та дистанційної форми, що забезпечувало гнучкість та доступність для студентів. Перед початком тестування кожного учасника детально інформували про мету, завдання та порядок проведення опитування, наголошуючи на конфіденційності результатів. Анонімність відповідей дозволила знизити ризик впливу соціально бажаної поведінки та сприяла отриманню більш валідних даних. Інструкції до методик були представлені у стандартизованому вигляді, що виключало можливість упередженості з боку дослідника. Атмосфера під час дослідження була максимально нейтральною, без факторів, які могли б підвищити рівень ситуативної тривожності чи спотворити реальну мотиваційну спрямованість студентів.

Методичний інструментарій складався з комплексу психодіагностичних методик (див. Табл. 2.1.1.), кожна з яких була підібрана відповідно до поставлених завдань. Поєднання кількох незалежних інструментів дозволило забезпечити багатовимірність дослідження, оскільки різні методики ґрунтуються на різних теоретичних моделях особистості та мотивації. Використання кількох шкал для діагностики особистісних характеристик надало можливість простежити як деталізовану структуру окремих рис, так і їхнє інтегроване відображення у більш узагальнених вимірах. Шкала навчальної мотивації у свою чергу дозволила з'ясувати не лише кількісні показники рівня мотивації, а й якісні характеристики внутрішньої та зовнішньої орієнтації студентів у навчальній діяльності.

Таблиця 2.1.1

## Методики дослідження

№	Назва методики	Автор	Спрямованість
1	16-факторний особистісний опитувальник (16PF)	Р. Кеттел	Визначення 16 первинних і 5 глобальних факторів особистості
2	«Велика п'ятірка» (Big Five, BFI-44 / NEO-FFI)	Р. Costa, R. McCrae	Виявлення п'яти базових вимірів особистості
3	Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS)	V. Vallerand та ін.	Дослідження внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації, а також амотивації

16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела вважається одним із найбільш ґрунтовних інструментів для комплексного дослідження особистості. Він містить понад 180 тверджень, які охоплюють широкий спектр диспозиційних характеристик людини. Під час відповідей респонденти обирають варіанти, що найбільш відповідають їхнім поведінковим і когнітивним схильностям. Методика охоплює такі риси, як емоційна стабільність, домінантність, відповідальність, прагнення до ризику, чутливість, довірливість, самоконтроль, незалежність тощо. У межах даного дослідження 16PF забезпечує можливість отримати детальний профіль особистості кожного студента, який надалі можна співвіднести з особливостями їхньої навчальної мотивації. Важливо, що методика має високі показники надійності та валідності, що підтверджується багаторічним використанням у міжнародних дослідженнях.

Методика «Велика п'ятірка» (Big Five) дає змогу виявити п'ять найбільш універсальних вимірів особистості, які, за даними сучасних досліджень, відображають базові індивідуальні відмінності у поведінці людини. Участь студентів у тестуванні за даним опитувальником дозволяє дослідити рівень їхньої екстраверсії, відкритості досвіду, приємності, добросовісності та емоційної стабільності. Усі ці показники безпосередньо пов'язані з академічною мотивацією: високий рівень добросовісності корелює з прагненням досягати високих результатів, тоді як підвищений рівень невротизму часто супроводжується низькою навчальною мотивацією та схильністю до амотиваційних станів. Опитувальник є зручним у застосуванні завдяки невеликій кількості пунктів (від 44 до 60 тверджень), що дозволяє швидко отримати дані та зберегти увагу студентів під час виконання завдань.

Шкала академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) В. Валлерана та його колег базується на положеннях теорії самодетермінації Д. Десі та Р. Раяна. У межах цього підходу мотивація розглядається як континуум від повністю внутрішньої до повністю зовнішньої регуляції. Опитувальник AMS включає 28 тверджень, які дозволяють виміряти три основні групи мотивацій: внутрішню, зовнішню та амотивацію. Кожна група має власні підрівні: внутрішня мотивація виражається у прагненні до пізнання, переживанні задоволення від досягнень чи відчутті стимуляції від самого процесу навчання; зовнішня мотивація включає інтроекцію, ідентифікацію та зовнішній контроль; амотивація характеризує стан, коли студент не бачить сенсу у навчальній діяльності. У межах нашого дослідження AMS використовується для визначення якісної структури мотиваційної сфери студентів та подальшого аналізу впливу особистісних рис на її особливості.

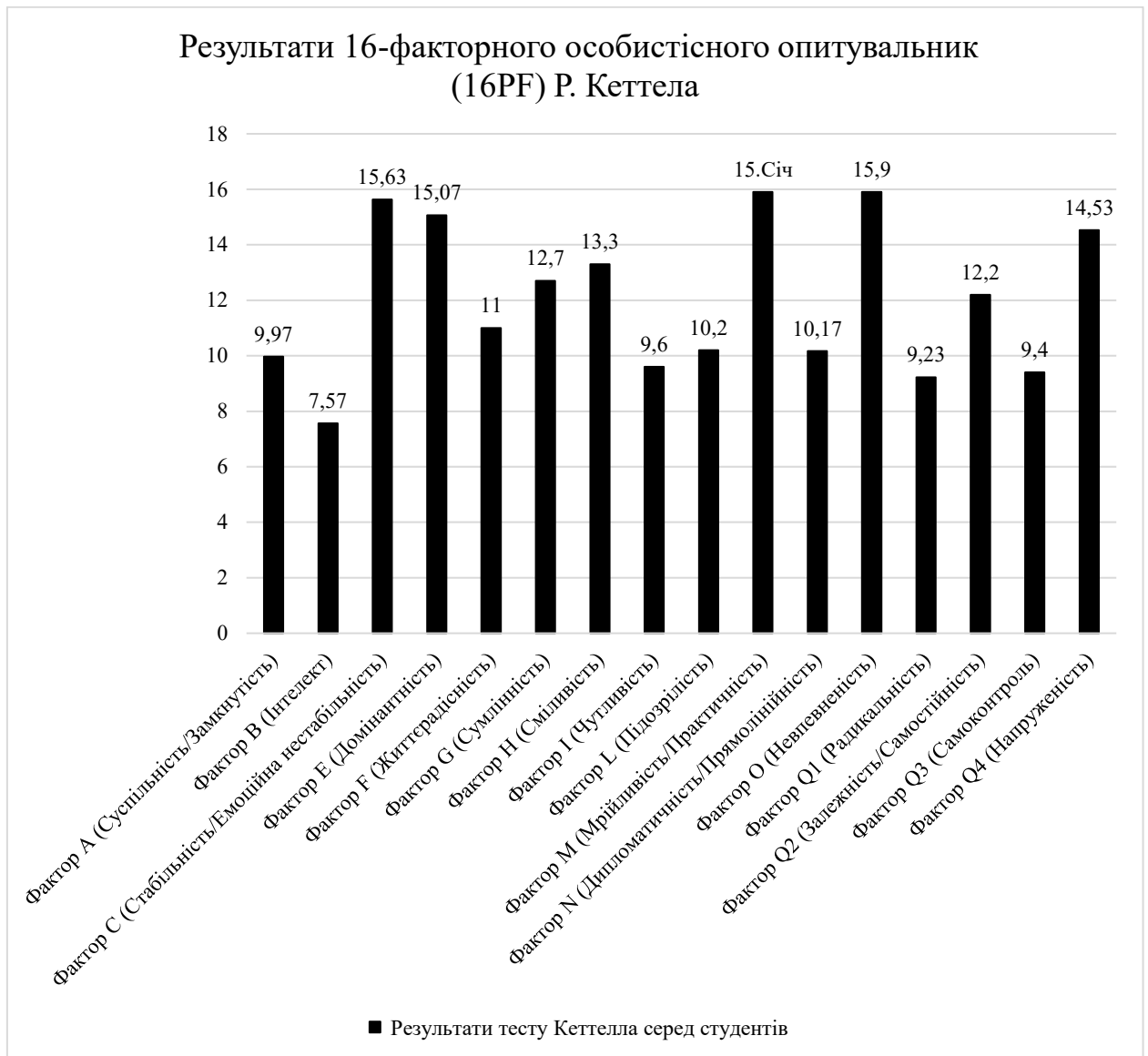
Застосування зазначених методик у комплексі забезпечує широку аналітичну базу, оскільки кожна з них доповнює іншу. Кеттелівський опитувальник дозволяє дослідити детальні параметри особистості, модель Big Five акцентує увагу на універсальних вимірах, тоді як AMS фокусується на

специфічному вимірі навчальної мотивації. Співвіднесення результатів усіх трьох інструментів створює умови для побудови цілісної картини того, як індивідуально-психологічні риси модифікують мотиваційну сферу студентів. Очікується, що такий підхід надасть змогу не лише підтвердити існування взаємозв'язків, але й розкрити їхню внутрішню структуру та динаміку.

## **2.2. Аналіз результатів дослідження особистісних рис студента як модулятора його навчальної мотивації**

Отримані в процесі дослідження дані за методикою Р. Кеттела (16PF) дозволяють здійснити комплексний аналіз особистісних характеристик студентів гуманітарно-педагогічного факультету, які виступають вагомими модуляторами навчальної мотивації. Середні показники за окремими факторами демонструють різний ступінь вираженості рис, що забезпечує можливість простежити багатовимірні взаємозв'язки між індивідуально-психологічними властивостями та мотиваційними процесами. Розподіл результатів вказує на наявність у вибірці як рис, що сприяють формуванню стійкої внутрішньої мотивації, так і характеристик, котрі підсилюють залежність студентів від зовнішніх стимулів чи навіть створюють ризик амотиваційних станів. Такий підхід дає змогу оцінити не лише середні тенденції, а й спектр індивідуальних відмінностей, які визначають особистісні шляхи побудови навчальної діяльності.

Графічно узагальнені результати представлені на рис. 2.1.1, де наочно відображено середні значення кожного з факторів. Використання графічної візуалізації дозволяє краще інтерпретувати дані та порівняти їх у міжфакторному розрізі.



**Рис. 2.1.1. Результати 16-факторного особистісного опитувальник  
(16PF) Р. Кеттела**

У результаті проведеного дослідження отримано усереднені показники за шістнадцятьма факторами особистості. Середні значення варіювалися в межах від 7.57 балів за фактором інтелектуальних здібностей до 15.97 за факторами мрійливості та невпевненості. Такий розкид свідчить про неоднорідність особистісної структури студентів, деякі характеристики знаходяться на помірному рівні, інші демонструють тенденцію до вираженості, що створює можливості для аналізу їхнього впливу на навчальну мотивацію. Отримані дані дозволяють простежити, які саме риси підсилюють

внутрішню орієнтацію на навчання, а які формують переважно зовнішні мотиватори чи навіть знижують навчальну активність.

За фактором А (Суспільність) середнє значення становить 9.97 балів, що відповідає помірному рівню вираженості. Студенти в цілому схильні до соціальної активності, підтримують контакти у навчальному середовищі та готові брати участь у груповій роботі. Високі значення цього фактора посилюють внутрішню мотивацію за рахунок задоволення потреби у спілкуванні та обміні знаннями, адже навчання для таких осіб є одночасно процесом комунікації та самореалізації. Низькі показники суспільності свідчать про більшу замкнутість, що зумовлює орієнтацію на індивідуальні стратегії навчання та залежність від зовнішніх оцінок. Соціально відкриті студенти частіше включаються у дискусії, що підсилює їхню внутрішню мотивацію, тоді як замкнуті особи покладаються переважно на формальний контроль і зовнішнє схвалення.

Фактор В (Інтелектуальні здібності) має середнє значення 7.57 балів, що є нижньою межею середнього рівня. Така характеристика відображає специфіку вибірки, де частина студентів тяжіє до практико-орієнтованого стилю пізнання, а інші демонструють вищий рівень абстрактно-логічного мислення. Вищі результати за цим фактором асоціюються з внутрішньою мотивацією, яка ґрунтується на прагненні до самостійного пошуку знань, наукових досліджень і творчих підходів. Нижчі значення вказують на більшу залежність від зовнішніх регуляторів — чітко сформульованих завдань, структурованих вимог та контролю з боку викладача. Вибірка демонструє, що студенти з високим інтелектуальним потенціалом здатні підтримувати навчальну мотивацію автономно, тоді як інші орієнтуються на зовнішні стимули та організаційні вимоги.

За фактором С (Емоційна стабільність) середнє значення становить 15.63 балів, що вказує на помірну стійкість емоційного стану при наявності значних індивідуальних відмінностей. Студенти з високими показниками цього

фактора характеризуються витриманістю, здатністю долати стресові ситуації та підтримувати стабільний рівень мотивації упродовж усього навчального процесу. Особи з низькими результатами більш схильні до тривожності, коливань у настрої та емоційної нестабільності, що безпосередньо впливає на зниження навчальної активності. Емоційна стійкість формує основу для довготривалих внутрішніх мотивів, тоді як нестабільність призводить до переважання ситуативної зовнішньої мотивації, спрямованої на уникнення негативних наслідків. Таким чином, цей фактор виступає регулятором психоемоційної складової навчальної мотивації.

Фактор E (Домінантність) продемонстрував середнє значення 15.07 балів, що свідчить про виражену схильність студентів до лідерської позиції. Особи з високим рівнем домінантності активно відстоюють власну думку, прагнуть впливати на рішення групи та брати на себе відповідальність у навчальних проєктах. Для таких студентів характерна висока мотивація досягнень, адже навчальна діяльність сприймається ними як засіб підтвердження власної компетентності. Водночас надмірна домінантність може призводити до конфліктних ситуацій, що знижує ефективність співпраці та послаблює зовнішні мотиватори, пов'язані з груповою динамікою. Особи з більш низькими показниками тяжіють до поступливості й орієнтуються на схвалення, що формує переважно зовнішню мотивацію.

За фактором F (Життєрадісність) середнє значення становить 11.00 балів, що відповідає середньому рівню оптимізму та емоційної експресивності. Студенти, які отримали високі результати за цим фактором, демонструють позитивне ставлення до навчання, легше долають труднощі й підтримують внутрішню мотивацію через позитивний емоційний фон. Особи з нижчими показниками є більш серйозними, зосередженими, орієнтованими на формальні вимоги та результат, що підсилює зовнішню мотивацію. Життєрадісність у цьому випадку виконує роль додаткового емоційного ресурсу, що робить навчання більш привабливим і стимулює зацікавленість.

Водночас низький рівень цього фактора може призводити до відчуття перевантаження та формування навчальної активності лише під тиском зовнішніх обставин.

Фактор G (Сумлінність) має середнє значення 12.73 балів, що свідчить про досить виражену орієнтацію на норми й правила. Студенти, які отримали високі результати, характеризуються дисциплінованістю, організованістю та відповідальним ставленням до навчальних завдань, що підсилює внутрішню мотивацію, орієнтовану на обов'язок і самоконтроль. Ті, у кого значення нижчі, можуть демонструвати непослідовність, що зумовлює нестабільність у мотиваційній сфері та більшу залежність від зовнішнього контролю. Сумлінність виступає базовою характеристикою, яка забезпечує довготривалу стійкість навчальної мотивації навіть за несприятливих зовнішніх умов.

За фактором H (Сміливість) середнє значення становить 13.33 балів, що відповідає достатньо високій соціальній упевненості. Такі студенти охоче беруть участь у навчальних дискусіях, проявляють ініціативу та активно включаються у групову роботу. Сміливість підсилює внутрішню мотивацію, оскільки навчання сприймається як можливість для самовираження й отримання визнання. Низькі показники цього фактора супроводжуються униканням активної участі та переважанням зовнішніх мотиваторів, пов'язаних із контролем і оцінюванням. Сміливість у цьому випадку забезпечує активну взаємодію з навчальним середовищем, що позитивно впливає на якість засвоєння знань.

Фактор I (Чутливість) має середнє значення 9.60 балів, що вказує на помірний рівень емоційної сприйнятливості та здатність поєднувати чутливість із практичністю. Студенти з вищими показниками орієнтуються на гуманістичні цінності та естетичні аспекти навчання, що формує внутрішню мотивацію, пов'язану з інтересом до процесу. Особи з нижчими результатами тяжіють до інструментального підходу, коли головним мотиватором стає результат або оцінка. Баланс між чутливістю та практичністю визначає,

наскільки студенти схильні мотивуватися внутрішнім інтересом чи зовнішнім контролем.

Фактор L (Підозрілість) має середнє значення 10.20 балів, що свідчить про помірну критичність у ставленні до оточення. Такі студенти не є надмірно довірливими, проте й не схильні до вираженої ворожості. Помірна підозрілість формує більш обережну стратегію у виборі мотивів навчання, орієнтовану на власні досягнення. Більш довірливі особи частіше мотивуються соціальною взаємодією, тоді як критичніші студенти тяжіють до автономії. У навчальному середовищі цей фактор визначає, чи студент відчуває мотиваційне підкріплення від групової діяльності, чи надає перевагу індивідуальним завданням.

Фактор M (Мрійливість) продемонстрував середнє значення 15.97 балів, що відображає високий рівень уяви й абстрактного мислення. Такі студенти схильні до творчого підходу, цінують інноваційні методи та демонструють внутрішню мотивацію, пов'язану з самовираженням. Висока мрійливість іноді знижує практичність і спричиняє труднощі з виконанням формальних завдань, що зумовлює залежність від зовнішніх регуляторів. У цілому цей фактор виявляє суперечність між прагненням до творчої самореалізації та необхідністю дотримання навчальних вимог.

Фактор N (Дипломатичність) має середнє значення 10.17 балів, що вказує на баланс між гнучкістю у спілкуванні та прямолінійністю. Студенти здатні адаптуватися до різних ситуацій, відстоювати власну думку та водночас йти на компроміси. Така характеристика позитивно впливає на мотивацію, адже дозволяє ефективно працювати як у групових, так і в індивідуальних формах навчання. У мотиваційній сфері дипломати тяжіють до внутрішнього інтересу, тоді як більш прямолінійні студенти схильні мотивуватися зовнішніми регуляторами.

Фактор O (Невпевненість) має середнє значення 15.97 балів, що вказує на підвищену схильність до самокритики та тривожності. Такі студенти

можуть відчувати значну залежність від зовнішнього оцінювання й переживати емоційний дискомфорт у ситуаціях контролю. Водночас помірنا невпевненість може виступати стимулом для більш ретельної підготовки, що підсилює зовнішню мотивацію та сприяє підвищенню результатів. Надмірна вираженість цього фактора здатна знижувати внутрішню мотивацію й призводити до амотиваційних станів.

Фактор Q1 (Радикалізм) має середнє значення 9.23 балів, що вказує на готовність до нових ідей при збереженні прихильності до традиційних підходів. Студенти з високими показниками цього фактора активно реагують на інноваційні методи викладання й підтримують внутрішню мотивацію за рахунок новизни навчання. Ті, у кого результати нижчі, віддають перевагу перевіреним методам і тяжіють до зовнішніх мотиваторів, пов'язаних із чіткими інструкціями. Баланс між радикалізмом і консерватизмом створює умови для адаптивності мотиваційної сфери.

Фактор Q2 (Самостійність) продемонстрував середнє значення 12.20 балів, що свідчить про орієнтацію студентів на автономію в навчанні. Такі особи схильні самостійно визначати цілі, формувати власні навчальні стратегії й підтримувати внутрішню мотивацію за рахунок потреби у незалежності. У студентів із нижчими показниками простежується залежність від групи, яка зумовлює зовнішню мотивацію через прагнення до соціального схвалення. Самостійність у цьому випадку стає важливою умовою для формування глибокої й стійкої навчальної мотивації.

Фактор Q3 (Самоконтроль) має середнє значення 9.40 балів, що відображає помірний рівень організованості та здатності регулювати власну поведінку. Студенти з високими результатами відзначаються систематичністю й відповідальністю, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації. Особи з нижчими показниками демонструють імпульсивність, яка підвищує залежність від зовнішнього контролю й оцінювання. Рівень самоконтролю

безпосередньо пов'язаний зі здатністю підтримувати мотивацію протягом тривалого часу.

Фактор Q4 (Напруженість) продемонстрував середнє значення 14.53 балів, що вказує на підвищену внутрішню активність та енергійність. Студенти з високими показниками схильні до постійного руху, прагнення досягати результатів і демонструють високу навчальну мотивацію. Водночас надмірна напруженість може спричинити перевтому, що негативно впливає на стійкість внутрішньої мотивації. Студенти з нижчими результатами більш спокійні та врівноважені, проте їм може бракувати стимулу для досягнення високих результатів, що посилює залежність від зовнішніх мотиваторів.

Отримані результати підтверджують, що особистісні риси студентів формують складну систему впливів на навчальну мотивацію, де одні характеристики посилюють внутрішні джерела активності, інші створюють умови для залежності від зовнішніх стимулів. Сумлінність, сміливість і відкритість до нових ідей підвищують автономну мотивацію, тоді як невпевненість та емоційна нестабільність формують ризики її зниження. У цілому, структура особистості у студентів гуманітарно-педагогічного факультету виявилася різноплановою, що підтверджує необхідність урахування індивідуально-психологічних відмінностей у процесі організації навчальної діяльності.

Для більш детального розуміння особливостей студентської вибірки результати діагностики за методикою «Велика п'ятірка» було не лише опрацьовано кількісно, але й представлено графічно. Візуалізація середніх значень за кожним із п'яти факторів дозволяє чітко простежити співвідношення провідних особистісних рис і їхню роль у формуванні навчальної мотивації. На рис. 2.1.2 відображено узагальнені показники за факторами відкритості до досвіду, сумлінності, екстраверсії, доброзичливості та нейротизму, що забезпечує наочність отриманих результатів і полегшує їх подальший інтерпретаційний аналіз.



Рис. 2.1.2. Результати за методикою «Велика п'ятірка» у вибірці студентів

Отримані результати діагностики особистісних характеристик студентів за моделлю «Великої п'ятірки» дозволяють визначити загальні тенденції й індивідуальні відмінності у структурі особистості, які виступають вагомими модуляторами навчальної мотивації. Середні значення демонструють відносно збалансований профіль: найвищі показники зафіксовано у сфері сумлінності (середнє значення – 3.6) та доброзичливості (середнє значення – 3.5), дещо нижчі результати виявлено у відкритості до досвіду (середнє значення – 3.4), тоді як екстраверсія (середнє значення – 3.1) і нейротизм (середнє значення – 2.9) розташувалися на рівні, близькому до середнього. Конфігурація факторів вказує на перевагу організованості, соціальної чуйності й помірної відкритості до нового при збереженні відносної емоційної стабільності. Варіативність усередині кожного фактору дозволяє простежити

різні стилі навчальної мотивації, що формуються під впливом когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей.

Відкритість до досвіду має середнє значення 3.4 бала, що підтверджує переважання тенденції до пізнавальної активності. Середній рівень продемонстрували 18 студентів, у яких поєднується прихильність до традиційності з готовністю сприймати нові інтелектуальні виклики. Високі значення зафіксовано у 12 студентів, а дуже високі – у 6, що відображає наявність розвиненої креативності, схильності до дослідницького пошуку та інтересу до незвичних завдань. Такі характеристики створюють умови для вираженої внутрішньої мотивації, адже навчання сприймається не лише як обов'язок, а й як спосіб самореалізації. Низькі результати отримали 6 студентів, а ще 2 мали дуже низькі показники, що свідчить про орієнтацію на практичність, конкретність і стабільність. Подібні риси формують переважно зовнішню мотивацію, яка активізується за наявності чітко структурованих завдань. Баланс між новаторськими й традиційними підходами у межах групи забезпечує різноманіття стилів навчання та стимулює взаємодію між студентами.

Сумлінність виявила найвищий середній показник серед усіх факторів – середнє значення 3.6 бала. Високий рівень зафіксовано у 16 студентів, а ще 8 осіб продемонстрували дуже високі значення, що відображає відповідальність, здатність до планування та наполегливість у досягненні цілей. Подібні характеристики формують стійку навчальну мотивацію, що підтримується внутрішньою самодисципліною та зменшує залежність від зовнішніх чинників. Середній рівень показали 14 студентів, що свідчить про поєднання організованості з гнучкістю у навчальній діяльності. Низькі показники виявлено у 5 осіб, а ще один студент мав дуже низькі результати, що демонструє схильність до спонтанності та труднощі у збереженні концентрації на тривалих завданнях. Для такої групи навчальна мотивація більшою мірою визначається зовнішніми підкріпленнями, зокрема системою оцінювання або

педагогічним контролем. Загальний розподіл підкреслює значний потенціал вибірки у збереженні стабільної навчальної активності завдяки домінуванню організованості й відповідальності.

Екстраверсія отримала середнє значення 3.1, що демонструє помірний рівень соціальної активності. Найбільша група студентів (16 осіб) перебуває у межах середніх показників, які забезпечують здатність поєднувати індивідуальні та колективні форми роботи. Високі значення продемонстрували 9 осіб, а дуже високі – 5, що характеризує їхню схильність до енергійності, оптимізму й активної взаємодії. У таких студентів навчальна мотивація посилюється завдяки соціальним стимулам, участі у групових завданнях і визнанню з боку колективу. Низькі результати зафіксовано у 10 осіб, а ще 4 студенти мали дуже низькі значення, що відповідає інтровертованим рисам, орієнтації на самостійну роботу та зосередженість на власних цілях. Внутрішня мотивація в цій групі ґрунтується на пізнавальних інтересах, а не на соціальній взаємодії. Полярність результатів створює різні стилі навчання, де соціально активні студенти стимулюють колективну динаміку, тоді як більш замкнені забезпечують інтелектуальну глибину індивідуальної роботи.

Доброзичливість має середнє значення 3.5, що робить її однією з найбільш виражених рис у вибірці. Середній рівень виявлено у 15 студентів, високий – у 13, а дуже високий – у 7, що демонструє схильність до співпраці, емпатії та готовності до взаємної підтримки. У навчальному середовищі такі характеристики створюють позитивний соціально-психологічний клімат, який посилює мотивацію через відчуття групової згуртованості. Низькі результати мали 7 осіб, а ще 2 студенти показали дуже низькі значення, що відображає орієнтацію на раціоналізм, критичність і конкуренцію. У таких випадках мотивація може будуватися на прагненні досягти особистого результату та самоствердитися у змагальному середовищі. Загальний профіль підкреслює

домінування соціально орієнтованих стратегій навчання, що підвищують рівень внутрішньої залученості та сприяють колективному прогресу.

Нейротизм характеризується найнижчим середнім результатом – середнє значення 2.9 бала. Середній рівень виявлено у 15 студентів, що свідчить про помірну емоційну чутливість та здатність до контролю над стресовими станами. Низькі показники продемонстрували 12 осіб, а дуже низькі – 6, що відображає емоційну стабільність, врівноваженість і високий рівень стресостійкості. Високі значення зафіксовано у 8 студентів, а ще 3 особи показали дуже високі результати, що демонструє схильність до тривожності, самокритичності та емоційної вразливості. Для цієї групи навчальна мотивація часто залежить від зовнішнього підкріплення та страху невдачі, однак у певних випадках емоційна напруженість стимулює підвищену старанність і відповідальність. Загальний розподіл підкреслює, що більшість студентів зберігає емоційну рівновагу, що дозволяє підтримувати стабільний рівень внутрішньої навчальної мотивації навіть у стресових ситуаціях.

Узагальнений профіль результатів показує, що навчальна мотивація студентів формується на основі поєднання високих показників сумлінності, доброзичливості та відкритості до досвіду. Організованість і відповідальність забезпечують сталість зусиль, соціальна чуйність створює позитивний навчальний клімат, а відкритість до нового підтримує інтерес до пізнавальної діяльності. Екстраверсія та нейротизм відіграють роль модераторів, формуючи відмінності у соціальній взаємодії та емоційній регуляції. Поєднання цих рис формує багатогранну систему мотиваційних стратегій, які варто враховувати у педагогічній практиці для ефективного супроводу студентської молоді.

Дослідження особливостей академічної мотивації студентів вимагало застосування валідного інструментарію, здатного відобразити різноманіття внутрішніх і зовнішніх чинників, які впливають на залученість у навчальний процес. Для цього було використано методику «Шкали академічної мотивації» (ШАМ), розроблену на основі теорії самодетермінації, яка передбачає

існування кількох рівнів мотиваційної регуляції – від внутрішньо-орієнтованої до зовнішньо зумовленої та амотивованої. Такий підхід дозволяє оцінити баланс між пізнавальними та інструментальними мотивами навчання, а також виявити тенденції до саморозвитку, прагнення досягнень чи, навпаки, зниження інтересу до освітньої діяльності.

Отримані результати відображають не лише середні значення за кожною шкалою, а й розподіл студентів за рівнями виразності різних видів мотивації. Важливо підкреслити, що методика дозволяє диференціювати пізнавальну мотивацію, мотивацію досягнення, саморозвитку, самоповаги, а також інтроєктовану й зовнішню регуляцію, окремо виокремлюючи амотивованість як крайній полюс низької залученості. Така деталізація створює умови для комплексного аналізу, де особистісні риси студента розглядаються у зв'язку з провідними мотивами його освітньої діяльності.

Наочне відображення середніх значень за всіма шкалами подано на рис. 2.1.3, що дозволяє простежити загальну картину мотиваційної структури студентської вибірки та співвіднести її з особистісними характеристиками, діагностованими попередніми методиками.

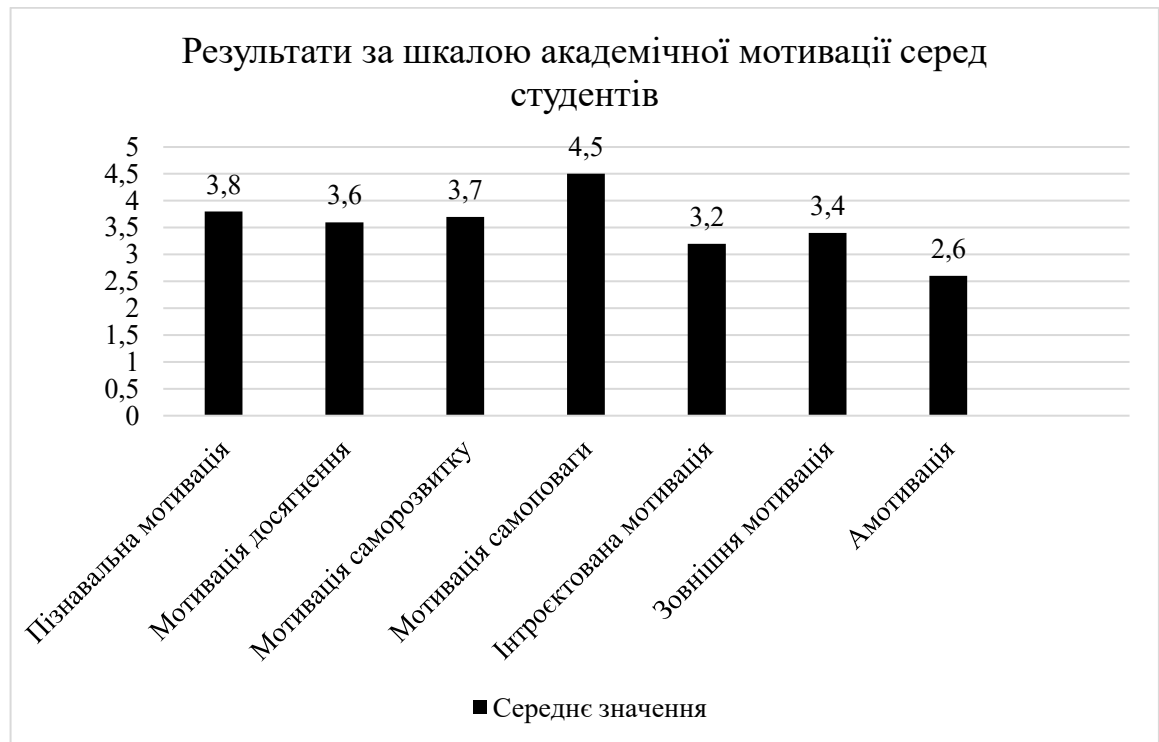


Рис. 2.1.3. Результати за шкалою академічної мотивації серед студентів

Результати продемонстрували наявність багатовимірної структури навчальної мотивації, що включає як внутрішні, так і зовнішні детермінанти залучення до освітньої діяльності. Порівняння середніх значень та розподіл студентів за рівнями виразності окремих шкал дозволили виявити специфіку їхнього ставлення до навчання та особливості актуалізації тих чи інших мотиваційних чинників. Показники засвідчують, що найбільш розвиненою виявилася пізнавальна мотивація із середнім значенням 3.8, тоді як найнижчі результати належать шкалі амотивації із середнім значенням 2.6. Проміжні позиції займають мотивація саморозвитку (середнє значення = 3.7), мотивація досягнення (середнє значення = 3.6), мотивація самоповаги (середнє значення = 3.5), зовнішня мотивація (середнє значення = 3.4) та інтроєктована мотивація (середнє значення = 3.2). Така динаміка виявляє, що внутрішні джерела інтересу до знань відіграють більш вагому роль, ніж зовнішні стимули або примус.

Пізнавальна мотивація посіла провідне місце в структурі навчальних орієнтацій студентів. Дванадцять осіб отримали високі результати, двадцять

студентів перебувають на середньому рівні, ще дванадцять продемонстрували низькі показники. Середнє значення у 3.8 вказує на те, що більшість студентів відчують задоволення від самого процесу навчання, прагнуть до розширення знань та пізнання нового. Така установка сприяє глибшому залученню до академічної діяльності, оскільки навчання набуває для них самодостатнього сенсу. Водночас наявність групи з низькими результатами свідчить про значні індивідуальні відмінності: для певних студентів пізнання не є провідним мотивом, що може знижувати їхню активність у навчальному середовищі. Саме ця диференціація створює підґрунтя для розробки диференційованих педагогічних стратегій, які здатні активізувати внутрішні ресурси тих, хто демонструє слабший рівень пізнавальної мотивації.

Мотивація досягнення характеризувалася середнім значенням 3.6. Десять студентів продемонстрували високі результати, двадцять дві особи перебувають на середньому рівні, а дванадцять мають низькі показники. Такий розподіл ілюструє, що переважна більшість студентів орієнтується на досягнення результату, проте ступінь інтенсивності цього прагнення різниться. Високі показники засвідчують здатність частини студентів активно змагатися, прагнути перевершити власні досягнення та підтримувати високий рівень самодисципліни. Середні значення підтверджують збалансованість ставлення до навчання, де успіх сприймається як важливий, але не єдиний критерій особистісної реалізації. Низькі результати свідчать про відсутність орієнтації на інтенсивне досягнення, що може зумовлювати формальний підхід до навчальних завдань.

Мотивація саморозвитку посіла одне з ключових місць у системі навчальних орієнтацій, адже її середнє значення становило 3.7. Чотирнадцять студентів показали високі результати, вісімнадцять – середні, дванадцять – низькі. Високі бали свідчать про прагнення студентів вдосконалювати власні знання, компетентності та особистісні якості, що робить навчання не лише інструментом здобуття професії, а й засобом самоздійснення. Середні

результати засвідчують готовність частини студентів розвиватися у відповідь на зовнішні стимули чи вимоги, тоді як низькі результати свідчать про обмежену орієнтацію на самовдосконалення. Для педагогів це створює потребу в пошуку таких методів навчання, які б активізували прагнення до саморозвитку у тих студентів, що не вбачають у ньому значної цінності.

Мотивація самоповаги у досліджуваних проявилася на середньому рівні із середнім значенням 3.5. Високі показники продемонстрували одинадцять осіб, середні – дев'ятнадцять, низькі – чотирнадцять студентів. Такий розподіл підтверджує, що частина студентів ототожнює власну самооцінку та відчуття гідності з успіхами у навчанні. Водночас помітна кількість осіб із низькими результатами свідчить, що для них навчальна діяльність не є ключовим джерелом самоповаги. Така ситуація має подвійний вплив: з одного боку, уникнення надмірної залежності від оцінок може сприяти емоційній стабільності, з іншого – знижує внутрішню мотивацію до високих досягнень.

Інтроєктована мотивація продемонструвала середнє значення 3.2, що свідчить про помірний рівень залученості студентів через почуття обов'язку, сорому чи провини. Високі результати виявлено у дев'яти осіб, середні – у сімнадцяти, низькі – у вісімнадцяти. Такий розподіл показує, що для більшості студентів механізми внутрішнього примусу не є провідними у структурі мотивації. Водночас присутність групи з високими показниками засвідчує, що певна частина респондентів схильна керуватися почуттям обов'язку та внутрішнім тиском, що з одного боку підтримує навчальну активність, а з іншого – може призводити до емоційного виснаження.

Зовнішня мотивація характеризується середнім значенням 3.4. Високі результати отримали десять студентів, двадцять продемонстрували середні значення, а чотирнадцять – низькі. Отримані результати свідчать про те, що значна частина вибірки орієнтується на зовнішні стимули, серед яких оцінки, вимоги викладачів, очікування батьків чи перспективи майбутньої професійної діяльності. Такий тип мотивації дозволяє підтримувати навчальну

активність, проте він менш стабільний у довгостроковій перспективі, оскільки залежить від зовнішніх умов. Слабкість зовнішніх стимулів може призводити до зниження академічної залученості у студентів з низькими внутрішніми орієнтирами.

Амотивованість отримала найнижчі результати серед усіх шкал із середнім значенням 2.6. Високий рівень виявлено у семи студентів, середній – у тринадцяти, тоді як двадцять чотири особи продемонстрували низькі показники. Такий розподіл засвідчує, що більшість студентів не схильні до байдужості чи втрати сенсу у навчальній діяльності, що підтверджує загальну орієнтацію вибірки на активну взаємодію з освітнім середовищем. Водночас наявність невеликої групи з високими показниками амотивації потребує уваги, адже вони можуть переживати зниження інтересу, втрату внутрішньої цілеспрямованості та формальне ставлення до навчальних обов'язків.

Проведене методичне забезпечення дослідження дало змогу визначити комплекс психодіагностичних інструментів, адекватних меті та завданням роботи. Вибір 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла, опитувальника «Велика п'ятірка» та Шкали академічної мотивації забезпечив можливість багатопланового аналізу взаємозв'язку між особистісними характеристиками та навчальною мотивацією студентів. Усі методики відзначаються високим рівнем надійності й валідності, що створює підґрунтя для отримання достовірних емпіричних даних. Представлений інструментарій дозволяє не лише оцінити окремі риси чи мотиваційні орієнтації, але й сформувати цілісне уявлення про індивідуально-психологічний профіль студентів, що є необхідним для подальшого аналізу та інтерпретації результатів.

## **Висновки до другого розділу**

Емпіричне дослідження, проведене серед студентів гуманітарно-педагогічного факультету, дозволило виявити комплексні взаємозв'язки між особистісними характеристиками та навчальною мотивацією. Використання трьох діагностичних інструментів забезпечило цілісне уявлення про індивідуально-психологічні особливості вибірки та їх вплив на формування академічної активності. Результати, отримані за 16-факторним особистісним опитувальником Кеттелла, засвідчили значну варіативність у вираженості таких характеристик, як соціабельність, домінантність, сумлінність, емоційна стабільність та схильність до самоконтролю. Високі показники за низкою факторів виявилися пов'язаними з позитивним ставленням до навчальної діяльності, тоді як низькі значення свідчили про труднощі у саморегуляції, що ускладнює систематичність навчальних зусиль.

Аналіз результатів за методикою «Велика п'ятірка» доповнив картину та дозволив виокремити провідні риси студентів у п'яти базових вимірах особистості. Середні значення екстраверсії, відкритості до досвіду та сумлінності виявилися вище за середній рівень, що підтверджує наявність у значної частини вибірки орієнтації на активну взаємодію із середовищем, здатності до організованості та прагнення до інтелектуального розвитку. Доброзичливість мала середній рівень, що свідчить про баланс між співпрацею і захистом власних інтересів. Нейротизм виявився на помірному рівні, що вказує на загалом достатню емоційну стабільність студентів, хоча для окремих осіб характерна підвищена чутливість до стресу.

Використання методики «Шкали академічної мотивації» дало можливість визначити провідні мотиви, які спонукають студентів до навчальної діяльності. Найвищі середні значення отримали пізнавальна мотивація (3.8) та мотивація саморозвитку (3.7), що підтверджує орієнтацію більшості студентів на внутрішні джерела зацікавленості та прагнення вдосконалювати власні знання. Помірно вираженими виявилися мотивація досягнення (3.6), мотивація самоповаги (3.5) та зовнішня мотивація (3.4), що

свідчить про поєднання внутрішніх і зовнішніх детермінант навчальної активності. Найнижчі значення мали інтроєктована мотивація (3.2) та амотивація (2.6), що демонструє відносну слабкість внутрішнього тиску та низький рівень байдужості до навчання.

Інтеграція результатів усіх трьох методик дає підстави стверджувати, що особистісні риси є значущим модератором навчальної мотивації. Високий рівень пізнавальної мотивації та орієнтація на саморозвиток узгоджуються з результатами щодо відкритості до досвіду та сумлінності, що було виявлено за допомогою «Великої п'ятірки» та 16PF. Студенти з високими показниками за цими шкалами продемонстрували також більшу стійкість у досягненні навчальних цілей і вищу здатність підтримувати власну самооцінку через академічні успіхи. Натомість більш високі рівні нейротизму або низькі показники самоконтролю співвідносилися з меншою стабільністю мотивації та ризиком амотивованості.

Отримані дані дають змогу зробити висновок про взаємозалежність особистісних рис і мотиваційних установок, що дозволяє розглядати їх у єдності для розробки ефективних педагогічних стратегій. Врахування індивідуальних відмінностей у структурі мотивації студентів та особливостей їхнього особистісного профілю є важливою умовою оптимізації навчального процесу. Такий підхід може забезпечити цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації, розвиток здатності до саморегуляції та підтримання високого рівня академічної активності у студентському середовищі.

## **РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ**

### **3.1. Програма формувального тренінгу**

На сучасному етапі розвитку вищої освіти особлива увага приділяється не лише засвоєнню студентами академічних знань, але й формуванню внутрішньої мотивації до навчання, що виступає фундаментом їхньої освітньої та професійної успішності. У контексті інтенсивних соціальних і професійних трансформацій зростає потреба у створенні цілеспрямованих психологічних програм, які здатні активізувати особистісні ресурси студентської молоді та забезпечити їхнє ефективне використання у навчальній діяльності. Формувальні тренінги є одним із найрезультативніших інструментів, оскільки вони поєднують у собі як навчальний, так і розвивальний вплив, дозволяючи студентам усвідомлювати власні мотиваційні орієнтації та коригувати їх відповідно до особистісних і професійних цілей.

Формування програми формувального тренінгу ґрунтується на результатах попереднього емпіричного дослідження, яке дозволило виявити провідні особистісні риси студентів та їх вплив на рівень навчальної мотивації. Отримані дані показали, що певні характеристики, зокрема сумлінність, відкритість досвіду, емоційна стабільність та рівень доброзичливості, мають безпосередній зв'язок із навчальною залученістю та готовністю студентів до подолання труднощів у навчанні. Водночас було зафіксовано прояви амотиваційних тенденцій, які потребують спеціально організованого впливу з боку психологічних програм, спрямованих на актуалізацію внутрішніх мотивів і підсилення здатності студентів усвідомлено ставитися до власної освітньої діяльності. Саме тому виникає потреба у впровадженні формувального тренінгу, спрямованого на оптимізацію мотиваційної сфери за рахунок використання потенціалу особистісних ресурсів.

Головною метою тренінгу є розвиток і підкріплення навчальної мотивації студентів шляхом акцентування уваги на їхніх індивідуальних психологічних особливостях, які можуть виступати модуляторами освітньої активності. Програма розроблялася з урахуванням специфіки студентського віку, що є сенситивним періодом для становлення ціннісних орієнтацій, формування професійної ідентичності та закріплення стійких навчальних стратегій. Передбачається, що вплив тренінгових занять сприятиме не лише зростанню рівня внутрішньої мотивації, але й підвищенню здатності студентів до саморегуляції, постановки реалістичних цілей та їх послідовної реалізації.

Цільовою аудиторією виступають студенти гуманітарно-педагогічного профілю, оскільки саме ця категорія демонструє високу чутливість до впливу як зовнішніх, так і внутрішніх детермінант навчальної мотивації. Вибір саме цієї групи зумовлений результатами діагностичного етапу, де спостерігалася неоднорідність у розподілі показників внутрішньої та зовнішньої мотивації, що відкриває можливість для проведення корекційно-розвивальної роботи. Робота зі студентами цієї спеціальності дозволяє апробувати програму на вибірці, яка найбільш виразно відображає вплив особистісних рис на успішність навчання та готовність до професійного самовдосконалення.

Очікувані результати реалізації тренінгу охоплюють кілька рівнів. На індивідуальному рівні прогнозується зростання пізнавальної мотивації, підсилення інтересу до навчальної діяльності, розвиток упевненості у власних силах, підвищення здатності долати труднощі та мобілізувати внутрішні ресурси у ситуаціях навчальних викликів. На груповому рівні очікується посилення комунікативної взаємодії, розвиток кооперації між студентами, формування позитивного соціально-психологічного клімату у навчальних колективах. На рівні освітнього процесу передбачається підвищення загальної результативності та якості навчання, що стане наслідком посилення внутрішньої мотивації і зменшення залежності від зовнішніх чинників стимуляції.

До додаткових завдань тренінгу належить також формування у студентів здатності усвідомлювати власні особистісні ресурси та інтегрувати їх у стратегії досягнення освітніх цілей. Під час занять значна увага приділятиметься розвитку навичок саморефлексії, що дозволяє усвідомити сильні сторони та зони подальшого зростання. Такий підхід сприятиме підвищенню рівня психологічної зрілості та здатності до прийняття автономних рішень, що особливо важливо для молоді, яка перебуває на етапі професійного становлення. Важливо також підкреслити, що очікуваний результат не обмежується короткотривалим підвищенням навчальної мотивації, а передбачає формування довготривалих стратегій, які допоможуть студентам підтримувати високий рівень залученості упродовж усього навчального процесу та подальшої професійної діяльності.

Побудова програми формувального тренінгу передбачає поєднання теоретичних і практичних елементів, які дозволяють студентам одночасно усвідомлювати власні особистісні риси та відпрацьовувати нові стратегії поведінки в навчальній діяльності. Особливість тренінгової роботи полягає у створенні безпечного середовища для відкритої взаємодії, де кожен учасник має змогу актуалізувати власний досвід, співвіднести його з результатами психодіагностики та інтегрувати в нові моделі навчальної мотивації. Для цього використовуються інтерактивні вправи, групові дискусії та рефлексивні завдання, спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів, підвищення рівня саморегуляції та формування навичок конструктивної співпраці. Зміст програми тренінгу наведений у таблиці 3.1., що подано нижче.

Таблиця 3.1.

Структура формувального тренінгу з розвитку навчальної мотивації студентів

№ заняття	Тема заняття	Вправи та хід виконання	Тривалість	Необхідні матеріали
1	Вступ. Знайомство.	Вправа «Коло очікувань»: кожен студент	90 хв	Папір, ручки, картки

	Усвідомлення мотивації	отримує картку, де записує свої очікування від тренінгу, після чого ділиться в групі. Групова дискусія «Що мене мотивує?»: учасники називають власні мотиви навчання, ведучий фіксує на папері, після чого йде короткий аналіз. Самодіагностика: коротке опитування щодо основних мотивів, заповнення індивідуальних бланків.		
2	Особистісні риси та їхній вплив на мотивацію	Вправа «Мій портрет у навчанні»: студенти у вільній формі описують свої особистісні риси, які допомагають або заважають навчанню, потім обговорюють у парах і презентують у групі. Обговорення результатів діагностики: учасники	90 хв	Індивідуальні картки з результатами, папір, ручки

		отримують підсумкові картки з результатами тестів (16PF, Big Five), порівнюють власне самосприйняття з діагностичними даними.		
3	Цілепокладання та саморегуляція	Вправа «Мої короткострокові й довгострокові цілі»: кожен студент формулює 2 навчальні цілі на найближчий місяць і 2 – на рік, записує їх на картках. Потім проводиться обговорення у малих групах. Техніка SMART: тренер пояснює принципи постановки цілей, студенти редагують власні цілі відповідно до критеріїв. Рольові ігри: у парах учасники відпрацьовують ситуації, коли потрібно наполягти на виконанні навчального завдання чи	90 хв	Папір, ручки, картки

		самостійно організувати час.		
4	Подолання труднощів та стресостійкість	Вправа «Мої стратегії подолання»: учасники пригадують останню стресову навчальну ситуацію та записують, як вони діяли. Потім обговорюють у групах різні способи подолання. Ситуація виклику: тренер зачитує змодельовану проблемну ситуацію (наприклад, невдалий іспит), студенти в групах виробляють стратегії дій і презентують результати. Групове обговорення ресурсів: учасники діляться власними внутрішніми ресурсами, які допомагають справлятися зі стресом.	90 хв	Ситуаційні картки, папір, ручки

5	Взаємодія та кооперація у навчанні	<p>Вправа «Командний проєкт»: група ділиться на підгрупи по 4–5 осіб, кожна отримує завдання розробити короткий план навчального проєкту за 20 хвилин, після чого презентує його.</p> <p>Мозковий штурм «Ресурси моєї групи»: колективне обговорення того, які особистісні та соціальні ресурси є у групі та як їх можна використати у навчанні.</p> <p>Рефлексія: кожен учасник відповідає на питання «Що я дізнався про взаємодію в навчанні?»</p>	90 хв	Папір А3, маркери, ручки
6	Інтеграція результатів і підсумкова рефлексія	<p>Вправа «Моя нова стратегія навчання»: кожен студент формулює нову індивідуальну стратегію навчання на основі тренінгу, записує її та</p>	90 хв	Бланки опитувальників, папір, ручки

		<p>презентує у групі. Обговорення «Що я візьму з тренінгу?»: відкрите обговорення в колі, де учасники діляться особистими результатами. Повторне тестування (ШАМ): заповнення опитувальника для виявлення змін у мотивації після проходження програми.</p>		
--	--	--	--	--

Проведення формувального тренінгу стало наступним логічним етапом дослідження, спрямованого на виявлення можливостей цілеспрямованого впливу на розвиток навчальної мотивації студентів та підсилення ролі особистісних рис у цьому процесі. Організація занять була продумана з урахуванням як емпіричних результатів попереднього етапу, так і потреб цільової групи, яка брала участь у дослідженні. Атмосфера довіри та психологічної безпеки, що формувалася з перших хвилин роботи, мала фундаментальне значення для досягнення очікуваних результатів. Участь студентів у тренінгу була добровільною, вони були попередньо ознайомлені з метою програми та умовами участі, що забезпечило високий рівень зацікавленості й активності. Група складалася зі студентів гуманітарно-педагогічного факультету, які на етапі діагностики продемонстрували широкий спектр індивідуальних мотиваційних орієнтацій, що стало передумовою для проведення роботи у форматі інтерактивних занять.

Перший етап тренінгу мав адаптаційний характер і був присвячений знайомству учасників, формуванню позитивного групового клімату та усвідомленню власних мотивів навчальної діяльності. Використана вправа «Коло очікувань» дозволила кожному учасникові зафіксувати на картках власні сподівання від тренінгу, після чого вони були обговорені в колі. Такий підхід не лише сприяв відкритості студентів, але й надав можливість тренеру зібрати попередню інформацію про провідні мотиви та сформувавши уявлення про початковий рівень готовності учасників до змін. Наступна групова дискусія «Що мене мотивує?» розкрила широкий спектр навчальних стимулів: від інтересу до знань і прагнення досягнень до зовнішніх чинників, таких як оцінки або думка викладачів. Паралельно студенти виконували коротке самодіагностичне завдання, що дозволяло їм усвідомити власні ціннісні орієнтації й створювало основу для подальшої глибшої роботи. Такий старт забезпечив формування атмосфери довіри та включення, що в подальшому дозволило групі працювати з більш особистісно значущими темами.

Другий етап мав на меті усвідомлення студентами власних індивідуально-психологічних характеристик та розуміння того, як вони впливають на мотиваційну сферу. Вправа «Мій портрет у навчанні» передбачала створення письмового опису особистих рис, які, на думку учасників, допомагають чи, навпаки, перешкоджають навчанню. Подальше обговорення у парах стимулювало рефлексію та сприяло відкритому діалогу, в ході якого студенти мали змогу побачити подібність і відмінність власних рис порівняно з іншими. Завершальний етап заняття передбачав зіставлення цих описів із результатами попередньої діагностики за методиками 16PF та «Велика п'ятірка». Така форма роботи мала значний ефект, оскільки студенти отримали можливість переконатися у валідності власних самооцінок або виявити розбіжності між суб'єктивним сприйняттям і стандартизованими результатами. Під час дискусій учасники акцентували увагу на тому, що такі риси, як сумлінність, організованість та відкритість до нового досвіду, часто

корелюють із високим рівнем мотивації, тоді як емоційна нестабільність чи низький рівень доброзичливості створюють додаткові труднощі в навчанні.

Третій етап був присвячений розвитку навичок цілепокладання та формуванню здатності до саморегуляції. Вправа «Мої короткострокові й довгострокові цілі» дозволила студентам чітко визначити найближчі освітні завдання та перспективні орієнтири. Після індивідуального виконання завдання відбувалося обговорення в малих групах, де учасники мали змогу отримати зворотний зв'язок і проаналізувати реалістичність своїх планів. Наступним кроком було ознайомлення з технікою SMART, яка допомогла студентам переформулювати цілі так, щоб вони стали конкретними, вимірюваними та досяжними. Важливою частиною заняття стали рольові ігри, у ході яких студенти відпрацьовували навички постановки завдань і відстоювання власних пріоритетів у навчальному середовищі. Цей етап дав можливість не лише закріпити теоретичні знання про цілепокладання, але й побачити практичну користь чітко сформульованих цілей у підтриманні стабільної мотивації та зниженні рівня невизначеності у навчанні.

Четвертий етап мав акцент на розвитку стресостійкості та формуванні стратегій подолання труднощів. Використана вправа «Мої стратегії подолання» передбачала індивідуальне згадування останніх навчальних ситуацій, які викликали стрес, і фіксацію власних способів реагування на них. Подальше групове обговорення дозволило учасникам обмінятися досвідом, порівняти конструктивні та неконструктивні підходи до подолання труднощів. Значний ефект мала вправа «Ситуація виклику», під час якої студенти працювали у групах над розв'язанням змодельованої проблемної ситуації, пов'язаної з невдалим іспитом або складним завданням. Представлені стратегії відрізнялися своєю гнучкістю та рівнем орієнтації на пошук ресурсів, що дозволило учасникам критично оцінити власні реакції та відкритися до нових підходів. Завершальне колективне обговорення допомогло усвідомити, що

розвиток стресостійкості є одним із ключових ресурсів збереження мотивації на тривалих відрізках навчального процесу.

П'ятий етап був орієнтований на розвиток навичок взаємодії та формування здатності до колективної роботи. Вправа «Командний проєкт» створила умови для прояву групової динаміки, де кожен студент мав змогу продемонструвати власні організаторські чи креативні здібності. Робота в підгрупах показала, що ефективність навчальної діяльності значною мірою залежить від здатності домовлятися, розподіляти обов'язки та враховувати інтереси партнерів. Мозковий штурм «Ресурси моєї групи» став додатковим інструментом для усвідомлення сильних сторін колективу, які можна використовувати для підвищення якості навчання. Заключна рефлексія дозволила студентам осмислити значення кооперації для збереження внутрішньої мотивації та підтримання відчуття відповідальності не лише за власні результати, але й за спільні досягнення групи.

Заключний етап тренінгу був спрямований на інтеграцію отриманих знань і формування нових стратегій навчальної діяльності. Вправа «Моя нова стратегія навчання» дала можливість кожному студенту сформулювати особистий план розвитку, враховуючи здобутий досвід, усвідомлені сильні сторони та власні ресурси. Колективне обговорення «Що я візьму з тренінгу?» дозволило учасникам озвучити свої головні відкриття, що підвищувало відчуття особистої значущості отриманого досвіду. Завершальним елементом стало повторне тестування за методикою ШАМ, яке дозволило оцінити динаміку змін у мотиваційній сфері студентів. Отримані результати показали підвищення рівня пізнавальної мотивації, зростання прагнення до саморозвитку, посилення орієнтації на досягнення та зниження рівня амотиваційних тенденцій.

Реалізація програми формувального тренінгу засвідчила, що робота з особистісними ресурсами студентів у поєднанні з інтерактивними методами групової взаємодії має позитивний вплив на формування навчальної мотивації.

Висока активність учасників, щирість у висловлюваннях і демонстрація прогресу у виконанні завдань свідчили про ефективність програми та її здатність стимулювати довготривалі зміни у структурі мотиваційної сфери. Отриманий досвід може стати основою для розробки подальших практичних рекомендацій, спрямованих на інтеграцію подібних програм у систему психологічного супроводу студентської молоді у закладах вищої освіти.

### **3.2. Психодіагностика та аналіз ефективності тренінгу**

Перевірка ефективності формульованого тренінгу здійснювалася за допомогою повторного застосування тих самих психодіагностичних методик, що використовувалися на початковому етапі дослідження. Використання 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела дозволило оцінити динаміку змін у базових характеристиках особистості, зокрема рівні емоційної стабільності, сумлінності та соціальної активності. Методика «Велика п'ятірка» П. Кости та Р. Маккрея знову дала змогу простежити зміни у нейротизмі, екстраверсії, відкритості новому досвіду, доброзичливості та сумлінності, що визначають стиль пізнавальної та соціальної активності студентів. Шкала академічної мотивації В. Валлеранда забезпечила можливість оцінити зміни у співвідношенні внутрішніх і зовнішніх мотивів, а також зниження рівня амотивації. Повторне використання цих методик надало змогу провести коректний порівняльний аналіз та визначити, наскільки запропонована програма сприяла розвитку внутрішньої навчальної мотивації та формуванню позитивних особистісних змін.

Для систематизації результатів психодіагностичного дослідження та наочної демонстрації виявленої динаміки доцільно представити узагальнені дані у вигляді таблиці. Такий формат подання дозволяє одночасно відобразити середні показники, що були зафіксовані на констатувальному етапі дослідження, а також значення після впровадження формульованого тренінгу,

що дає можливість простежити зміни у кожному вимірі та здійснити об'єктивний аналіз ефективності програми. Таблиця 3.2.1. відображає результати у зрозумілому для інтерпретації вигляді, забезпечуючи зручність порівняння та подальшого узагальнення даних у межах нашого дослідження.

Таблиця 3.2.1.

## Динаміка середніх показників 16PF (до / після тренінгу)

Фактор (назва)	До	Після	$\Delta$ (Після–До)
A — Суспільність / Замкнутість	9,97	10,80	+0,83
B — Інтелект (когнітивна спроможність*)	7,57	7,90	+0,33
C — Стабільність / Емоційна нестабільність	15,63	16,70	+1,07
E — Домінантність	15,07	15,30	+0,23
F — Життєрадісність	11,00	12,10	+1,10
G — Сумлінність	12,70	14,20	+1,50
H — Сміливість	13,30	14,10	+0,80
I — Чутливість	9,60	9,80	+0,20
L — Підозрілість	10,20	9,40	-0,80
M — Мрійливість / Практичність	15,10	14,20	-0,90
N — Дипломатичність / Прямолінійність	10,17	10,60	+0,43
O — Невпевненість	15,90	13,80	-2,10
Q1 — Радикальність (відкритість до змін)	9,23	10,10	+0,87
Q2 — Залежність / Самостійність	12,20	12,90	+0,70
Q3 — Самоконтроль	9,40	11,80	+2,40
Q4 — Напруженість	14,53	12,60	-1,93

Порівняльний аналіз середніх показників 16-факторного опитувальника Р. Кеттела до та після реалізації формувального тренінгу демонструє узгоджені з тренінговими впливами зрушення в низці ключових параметрів

особистості, що безпосередньо пов'язані з навчальною мотивацією та регуляцією пізнавальної активності. Найбільш виразну позитивну динаміку зафіксовано за шкалами самоконтролю (Q3: з 9,40 до 11,80), сумлінності (G: з 12,70 до 14,20), стабільності емоційних станів (C: з 15,63 до 16,70) та зниженням показників невпевненості (O: з 15,90 до 13,80) і напруженості (Q4: з 14,53 до 12,60). Усі названі параметри утворюють єдину регуляційну зв'язку, в межах якої операціоналізація навчальних цілей, володіння копінг-стратегіями, а також оптимізація афективних реакцій формують сприятливий фон для внутрішньої мотивації досягнення і пізнавального інтересу. Учасники після тренінгу частіше демонструють структурованість дій, вищу толерантність до навантажень і передбачуваніші механізми підтримання цілеспрямованої активності в умовах часових обмежень та зростання вимог до самостійної роботи. Зростання показника життєрадісності (F: з 11,00 до 12,10) доповнює загальну картину, вказуючи на переважання позитивного афективного тону навчальної взаємодії та зменшення емоційного виснаження під час інтенсивного навчального циклу. Узгоджені зрушення у напрямі більшої когнітивної зібраності та емоційної стійкості створюють необхідні умови для переходу від зовнішньо зумовлених мотивів до більш автономної внутрішньої мотивації.

Підвищення сумлінності та самоконтролю відповідає логіці програмних інтервенцій, де цілепокладання, планування за критеріями SMART та відпрацювання мікронавігаторів поведінки становили ядро модулів саморегуляції. За умов університетського навчання саме ці параметри визначають здатність студента витримувати відстрочене підкріплення, послідовно виконувати кроки довгих проєктів і тримати стабільний робочий темп упродовж семестру. Високі значення G і Q3 після тренінгу означають більш надійні механізми внутрішнього моніторингу, кращу дисципліну виконання та меншу залежність від зовнішнього контролю і санкцій. Зниження показників напруженості та невпевненості на фоні зростання емоційної

стабільності вказує на перехід від реактивних афективних вибухів до проактивної моделі подолання труднощів, коли складність завдання сприймається як виклик, а не як загроза самоповазі. У таких параметрах зазвичай закріплюється відчуття передбачуваності власної діяльності, що підтримує автономну мотивацію і сприяє більш продуктивним навчальним звичкам. Опора на внутрішні стандарти якості замість ситуативної орієнтації на оцінку викладача змінює формулу зусилля: студенти частіше інвестують час у глибину розуміння, а не в короткострокові стратегії «мінімального проходження». Таку переорієнтацію підсилює відчутний приріст у сфері сміливості (Н: +0,80) і дипломатичності (N: +0,43), що полегшує включення у групові проєкти, ініціювання зворотного зв'язку та конструктивне обговорення помилок.

Динаміка факторів, пов'язаних з афективною саморегуляцією, виявилася найбільш узгодженою з тренінговими вправами на рефлексію і копінг. Показник О (непевненість) зменшився на 2,10 бала, а показник Q4 (внутрішня напруженість) – на 1,93 бала, що свідчить про переходи від румінацій і самозвинувачення до когнітивної переоцінки труднощів та активного пошуку ресурсів. Вправа із моделюванням «ситуацій виклику» формувала репертуар відповідей на академічні бар'єри, де студенти відпрацьовували стратегії сегментації завдання, домовленостей у мікрогрупах, запиту підтримки та своєчасного використання консультацій. Перенесення цих механізмів у навчальну практику зменшує фазу дезорганізації під час першого зіткнення зі складністю і зберігає мотиваційне напруження в межах оптимуму. Стабілізація афективної кривої допомагає витримувати довгі інтервали без зовнішніх підкріплень, коли оцінки або схвалення відкладені, а результат потребує тривалого заглиблення в матеріал. Позитивний афективний фон, зафіксований у прирості F, виконує модераційну функцію для зусиль: під час зниження емоційної валентності студенти менше уникали складних завдань і частіше поверталися до них після короткого відпочинку.

Стійкіші копінг-патерни, своєю чергою, створюють передумови для переходу від контрольованої регуляції (через зовнішні вимоги) до ідентифікованої та інтегрованої, коли навчальні дії відповідають власним цілям і цінностям.

Показники соціальної взаємодії демонструють якісні зміни, важливі для навчання у форматах колаборації. Зменшення підозрливості (L:  $-0,80$ ) на фоні зростання суспільності (A:  $+0,83$ ) і дипломатичності (N:  $+0,43$ ) відображає зміщення у бік довіри, відкритого обміну ідей та прийняття аргументованої критики. Групові методи роботи, що включали мозкові штурми, взаємооцінювання і короткі пітчі проміжних рішень, сприяли відпрацюванню правил «безпечної конфронтації», де незгода фокусується на ідеї, а не на особі. Навчальні групи з такою взаємодією формують середовище, у якому зовнішня мотивація через формальний розподіл балів поступається місцем внутрішній зацікавленості у якості спільного результату. Зсув у бік довіри також знижує транзакційні витрати комунікації: менше часу витрачається на перевірки та перестороги, більше – на творчу частину проєкту. Поступове накопичення позитивного досвіду взаємодії підсилює самоефективність, а отже, і наполегливість студента в доведенні завдань до логічного завершення. Для частини учасників з високою початковою чутливістю (I) підвищення соціальної безпеки зменшило ризик емоційного відступу в конфліктних моментах, що утримує мотиваційний фокус на навчальній меті.

Помірне зростання показника Q1 (радикальність, відкритість до змін) та H (сміливість) віддзеркалює готовність студентів тестувати нові когнітивні стратегії і брати на себе ініціативу у виборі методів опанування складного матеріалу. У навчальних курсах, що потребують абстрактного моделювання або пошуку міждисциплінарних зв'язків, така відкритість забезпечує ширший простір для гіпотез і гнучкіші маршрути подолання «глухих кутів». Відмова від жорстких шаблонів підвищує ймовірність збереження інтересу при зустрічі з нестандартними завданнями, а сміливість у поєднанні з дипломатичністю допомагає виносити попередні рішення на групове обговорення без страху

«втратити обличчя». Студенти частіше ініціюють зворотний зв'язок, швидше коригують помилки, менше уникали траєкторій із потенційною невдачею. Для внутрішньої мотивації знань та досягнення така поведінка є енергетичним вузлом, що підтримує цикл «інтерес – проба – корекція – результат» і скорочує періоди прокрастинації. Тренінгова практика з рольовими вправами підвищила толерантність до невизначеності та сформувала «зону експерименту», де помилка конвертується в дані для наступної ітерації. Зрештою, студенти з вищими Q1 і Н охочіше обирають завдання з більшим навчальним приростом, навіть якщо ймовірність негайної винагороди нижча.

Корекція показника М (мрійливість/практичність) у бік більшої практичності ( $-0,90$ ) з одночасним зростанням G і Q3 формує дієвий міст між намірами та виконанням. Мрійливість у навчальному середовищі має ресурсний потенціал, коли доповнюється операційною конкретикою та звичками часу; інакше вона легко перетворюється на прокрастинацію під виглядом «підготовки» або надмірного ідеалізування майбутніх результатів. Розкладка цілей на кроки, правило «двох хвилин» для старту завдання, чек-листи завершення і короткі цикли ревізії допомогли студентам перетворити уявні конструкти на вимірювані дії. Позитивний ефект відбився у стабільності виконання дрібних, але критичних для прогресу операцій, які раніше відкладалися через завищені стандарти або страх недосконалості. Перенесення акценту з очікуваного «ідеального» продукту на процес і повторювані мікрошаги зменшує відчуття перевантаження і підтримує відчуття контролю над навчальною траєкторією. Сформована в ході тренінгу «операційна грамотність» знімає зайву романтизацію складних проєктів і переводить їх на мову звичок, що безпосередньо підживлює автономну мотивацію.

Показники, які зазвичай вважають квазістабільними у короткому інтервалі, також продемонстрували логічні, хоч і помірні зміни. Індекс В (когнітивна спроможність у межах 16PF) підріс із 7,57 до 7,90, що

узгоджується не з «зростанням інтелекту», а з оптимізацією навчальної поведінки: кращою концентрацією, економнішим розподілом уваги та сталішою роботою з інструкціями завдань. Ефекти такого типу часто фіксуються після блоків, що навчають структурувати текст, позначати опорні пункти лекцій та будувати «карти знань» для швидкого повторення. Легке підвищення суспільності (A) і життєрадісності (F) працює як каталізатор для взаємного навчання: студенти частіше звертаються один до одного з уточненнями, швидше налагоджують «малі коаліції» для підготовки до складних заліків, раніше починають обмін матеріалами. Дипломатичність (N) закріплює готовність приймати коментарі щодо якості робіт без оборонної реакції, що скорочує цикл «чернетка – доопрацювання – здача». Навіть невеликі прирости в цих шкалах, накладаючись на виразні зниження невпевненості та напруженості, дають відчутний системний ефект для навчальних траєкторій.

Взаємозв'язок отриманих особистісних зсувів із мотиваційними профілями за шкалами академічної мотивації проявляється у типових переходах від зовнішніх регуляторів до внутрішніх. Після тренінгу студенти частіше пояснюють власні зусилля інтересом до змісту дисципліни, прагненням перевірити власні можливості, наміром покращити методичні навички та підготуватися до професійної діяльності. Раніше домінуючі посилення на «страх санкцій», «ризик сесії» чи «очікування батьків» відступають перед аргументами автономної цінності діяльності, що кореспондує зі зростанням сумлінності, самоконтролю і відкритості до змін. Зниження амотиваційних висловлювань пов'язане з кращою інтерпретацією власних невдач: студенти частіше описують їх як дефіцит стратегії або часу, а не «відсутність здібностей», що відповідає падінню фактору O. Підкріплена навичками планування та копінгу самоефективність стає джерелом стійкішого інтересу, а позитивний афективний фон зменшує витрати на мобілізацію перед стартом роботи. Сформована звичка до коротких циклів рефлексії підтримує

горизонт цілей і утримує внутрішню мотивацію в межах оптимального тону протягом навчального тижня.

Тренінгові модулі, орієнтовані на групову взаємодію, опосередковано вплинули на параметри, що відповідають за навчальну залученість у форматах спільного проєктування. Довіра, дипломатичність і сміливість у поєднанні зі зниженням напруженості формують компетентність у «соціальной саморегуляції» навчання: учасники без затримок розподіляють ролі, погоджують критерії якості, своєчасно ескакують проблеми, фіксують проміжні результати. У таких умовах зовнішня змагальність поступається місцем кооперативній динаміці, де мотив досягнення реалізується через колективний продукт із персональною відповідальністю. Афективна стабільність зменшує витрати на внутрішні конфлікти, а гнучкість когорти наближає дедлайни до зони контролю. Виграш у транзакційних витратах групи дає кращу якість результату за той самий час, що підсилює відчуття причетності та зміцнює мотиваційне ядро.

Окремої уваги заслуговує узгодженість між змінами у практичності (М) і раціоналізації зусиль у часі. Після закріплення навичок мікропланування студенти рідше описують стан «зависаю над завданням», частіше використовують стратегійні «якорі» старту: короткий розігрів, список перших дій, техніку «п'яти хвилин». Така операціоналізація знижує бар'єр входу в роботу і збільшує частоту коротких циклів продуктивності, що у підсумку дає більший приріст засвоєного матеріалу. Перехід до «процесного» мислення зменшує тривогу перед великими завданнями і посилює внутрішню мотивацію за рахунок регулярних мікрovinaгород за завершені кроки. Накопичений досвід керованості зусиль поступово нормалізує самооцінку і зменшує ймовірність самоунічиження після локальних невдач. Така стабілізація пояснює відчутні зниження шкал О і Q4, які найсильніше корелюють із поведінковими блокуваннями та прокрастинацією.

Системний ефект тренінгу проявляється не тільки в окремих точкових приростах, а й у реконфігурації зв'язків між рисами. Сумлінність і самоконтроль набувають ролі «трансмисійного ремня» між афективною стабільністю та відкритістю до змін, перетворюючи загальне бажання «вчитись краще» на конкретні рутини щоденної практики. Соціальні параметри взаємодії, зокрема дипломатичність і нижча підозрілість, роблять безпечнішими спроби презентувати незрілі ідеї, що збільшує частоту навчальних експериментів і глибину опрацювання помилок. Позитивний афективний тонус підтримує цикл повторення й консолідації знань, а зниження внутрішньої напруженості зберігає енергію для довших періодів зосередження. З огляду на мотиваційну рамку, така перебудова рис означає перехід від контролю ззовні до автономної регуляції, де сенс навчання зчіплюється з ідентичністю студента як компетентного суб'єкта власної освітньої траєкторії.

Підсумовуючи феноменологію виявлених змін, доцільно відзначити збірний профіль після тренінгу: вища організованість і керованість зусиль, помірно зростаюча соціальна ініціативність, підтримуваний доброзичливіший стиль взаємодії та більш м'який, але продуктивний рівень емоційної активації. Таке поєднання рис формує «мотор» навчальної мотивації, який запускається не зовнішніми санкціями, а внутрішнім стандартом майстерності та інтересом до змісту. Практично орієнтована ригідність поступається місцем гнучкій структурі, де узгоджені правила і чіткі дедлайни співіснують із простором для проб і помилок. Саме в такій конфігурації автономна мотивація має найбільші шанси на стабільність протягом семестру, а ефекти тренінгу – на перенесення у різні навчальні дисципліни та позанавчальні види діяльності. Результати 16PF створюють валідну основу для наступних кроків аналітики за шкалами «Великої п'ятірки» та AMS і дозволяють очікувати більш інтегрований профіль мотивації з домінуванням внутрішніх регуляторів, підтриманих реалістичними стратегіями саморегуляції.

У процесі дослідження ефективності формульованого тренінгу було застосовано також п'ятифакторний особистісний опитувальник (Big Five), що дозволив здійснити глибинний аналіз ключових рис студентської особистості. Отримані результати відображають рівень вираженості таких характеристик, як відкритість до досвіду, сумлінність, екстраверсія, доброзичливість та нейротизм, які є фундаментальними у сучасних моделях психологічної діагностики. Порівняння даних до та після проведення тренінгової програми дає змогу простежити позитивну динаміку у зміні показників, що засвідчує вплив тренінгових занять на розвиток особистісних якостей та підвищення рівня навчальної мотивації. У таблиці 3.2.2 узагальнено кількісні показники досліджуваних, розподілені за рівнями прояву кожної риси особистості, що створює підґрунтя для подальшої інтерпретації та статистичного аналізу.

Таблиця 3.2.2.

Big Five: динаміка показників «до» та «після» формульованого тренінгу

Вимір (Big Five)	Середнє значення (до / після)	Дуже низький (1)	Низький (2)	Середній (3)	Високий (4)	Дуже високий (5)
Відкритість до досвіду	до – 3,4 / після – 3,9	до – 2 / після – 2	до – 6 / після – 3	до – 18 / після – 10	до – 12 / після – 15	до – 6 / після – 14
Сумлінність	до – 3,6 / після – 4,0	до – 2 / після – 1	до – 5 / після – 2	до – 14 / після – 10	до – 16 / після – 16	до – 7 / після – 15
Екстраверсія	до – 3,1 / після – 3,4	до – 4 / після – 2	до – 10 / після – 7	до – 16 / після – 13	до – 9 / після – 15	до – 5 / після – 7
Доброзичливість	до – 3,5 / після – 3,7	до – 2 / після – 1	до – 7 / після – 5	до – 15 / після – 12	до – 13 / після – 15	до – 7 / після – 11
Нейротизм (менше = краще)	до – 2,9 / після – 2,5	до – 6 / після – 10	до – 12 / після – 14	до – 15 / після – 12	до – 8 / після – 6	до – 3 / після – 2

Результати повторної діагностики за методикою «Велика п'ятірка» дозволили простежити позитивну динаміку змін у структурі особистісних рис студентів після участі у формувальному тренінгу. Порівняння середніх значень, а також розподілу досліджуваних за рівнями виразності кожної з рис демонструє, що програмні впливи мали суттєвий розвивальний ефект, сприяючи оптимізації як внутрішньоособистісних характеристик, так і тих якостей, які безпосередньо впливають на навчальну мотивацію. Відкритість до досвіду зросла із середнього показника 3,4 до 3,9, що відображає помітне посилення інтересу студентів до нових вражень, оригінальних ідей та інтелектуального пошуку. Якщо на етапі констатувального зрізу лише 12 осіб демонстрували високі значення, то після тренінгу їхня кількість збільшилася до 15, а дуже високий рівень відкритості зафіксовано вже у 14 студентів. Така динаміка дає підстави говорити про розширення когнітивної гнучкості та готовність молоді до прийняття інноваційних підходів у навчальній діяльності.

Значний приріст зафіксовано у показнику сумлінності, середнє значення якого зросло з 3,6 до 4,0. Якщо на початковому етапі лише 7 респондентів характеризувалися дуже високими результатами, то після тренінгу таких стало вже 15, що майже вдвічі перевищує початковий рівень. Водночас зменшилася кількість студентів із низькими результатами: з п'яти осіб до двох. Сумлінність у структурі особистості відображає сформованість навичок планування, самодисципліни та відповідального ставлення до навчальних завдань. Її зростання вказує на те, що тренінгова програма ефективно актуалізувала внутрішні ресурси студентів для більшої організованості, зосередженості та орієнтації на результат. Тенденція є особливо важливою, оскільки високий рівень сумлінності нап'язаний із наполегливістю, академічними успіхами та стійкістю до труднощів.

Екстраверсія також зазнала помітних зрушень, хоча вони виражені менш масштабно. Середнє значення зросло з 3,1 до 3,4, що демонструє поступове

посилення соціальної активності та впевненості студентів у міжособистісних ситуаціях. Якщо на початковому етапі високий рівень екстраверсії мали лише 9 респондентів, то після тренінгу таких стало вже 15, а кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 10 до 7. Водночас група з дуже високими показниками зросла з 5 до 7 осіб. Отримані результати свідчать про посилення орієнтації на співпрацю, комунікацію та інтерактивні форми взаємодії, що важливо для розвитку навчальної мотивації, оскільки інтровертованість часто супроводжується униканням активних форм участі у навчальному процесі. Поступове зростання екстраверсії у студентів дозволяє говорити про формування більшої впевненості у власних можливостях та позитивні зміни у сфері самопрезентації.

У показнику доброзичливості відзначено зростання середнього значення з 3,5 до 3,7. Високий рівень продемонстрували 15 респондентів після тренінгу, тоді як до нього таких було лише 13, а дуже високий рівень зріс із 7 до 11 студентів. Кількість осіб із низькими показниками зменшилася з 7 до 5. Отримані результати відображають посилення орієнтації студентів на співробітництво, емпатійність та готовність підтримувати партнерські стосунки в навчальному середовищі. Висока доброзичливість асоціюється з розвитком соціального капіталу та здатністю створювати атмосферу довіри у групі, що позитивно впливає на навчальну мотивацію через зниження конкуренційності й посилення кооперації. Зростання цього показника демонструє, що тренінг стимулював розвиток якостей, які є основою для формування командної взаємодії та взаємної підтримки.

Особливої уваги заслуговує динаміка нейротизму, адже його зниження інтерпретується як позитивна тенденція. Середнє значення зменшилося з 2,9 до 2,5, що відображає зниження рівня емоційної нестабільності, тривожності та схильності до стресових реакцій. Якщо на констатувальному етапі 12 осіб демонстрували низький рівень нейротизму, то після тренінгу їх кількість зросла до 14. Водночас група з дуже високим рівнем скоротилася з 3 до 2 осіб,

а високий рівень мали вже не 8, а лише 6 респондентів. Такі зміни дають підстави стверджувати, що тренінгова програма сприяла розвитку емоційної саморегуляції та стресостійкості, що є надзвичайно важливим чинником ефективної навчальної діяльності. Менший рівень нейротизму вказує на здатність студентів контролювати емоційні реакції, знижувати вплив тривожності на мотивацію та формувати стабільніший психоемоційний фон для навчання.

Отримані результати узгоджуються з гіпотезою про те, що систематичний тренінговий вплив може здійснювати значний вплив на розвиток особистісних якостей студентів, які безпосередньо модулюють рівень навчальної мотивації. Зростання відкритості до досвіду сприяє інтересу до нових знань, розвиток сумлінності формує стійку орієнтацію на досягнення, підвищення рівня доброзичливості забезпечує кращу соціалізацію та підтримку у навчальних групах, а зменшення нейротизму створює умови для психологічного благополуччя. У сукупності такі зрушення дозволяють говорити про ефективність розробленої програми і її значення для оптимізації навчального процесу. Кожна з досліджуваних рис у своїй динаміці демонструє позитивні тенденції, що підтверджує наукову доцільність інтеграції психотренінгових технологій у практику вищої школи та відкриває перспективи для подальшого удосконалення форм і методів формування навчальної мотивації.

Порівняльні результати, отримані за методикою «Шкала академічної мотивації», дозволяють простежити зміни у структурі навчальної мотивації студентів після проведення формувального тренінгу. У таблиці 3.2.3 наведено середні значення всіх досліджуваних показників, що відображають як внутрішні форми мотивації, так і зовнішні її прояви та рівень амотивації. Подібна систематизація даних створює можливість не лише побачити загальну тенденцію зростання позитивних мотиваційних орієнтацій, а й оцінити специфіку змін у різних компонентах мотиваційної сфери. Представлені

результати виступають підґрунтям для подальшого аналізу ефективності тренінгової програми та визначення найбільш динамічних аспектів академічної мотивації.

Таблиця 3.2.3.

Динаміка показників академічної мотивації студентів «до» та «після» формувального тренінгу

Вид мотивації	Середнє ДО	Середнє ПІСЛЯ
Пізнавальна мотивація	3,8	4,2
Мотивація досягнення	3,6	4,0
Мотивація саморозвитку	3,7	4,1
Мотивація самоповаги	4,5	4,7
Інтроєктована мотивація	3,2	3,6
Зовнішня мотивація	3,4	3,7
Амотивація (менше = краще)	2,6	2,1

Розвиток академічної мотивації студентів у процесі формувального тренінгу відображається на рівні кількісних та якісних змін, що засвідчують тенденцію до зростання внутрішніх форм мотивації й зниження зовнішньо детермінованих проявів та амотивації. Аналізуючи отримані результати, варто зазначити, що найбільш виражені зрушення відбулися у сфері пізнавальної мотивації, середнє значення якої зросло з 3,8 до 4,2 бала. Така динаміка свідчить про посилення інтересу до процесу пізнання, прагнення до пошуку нової інформації та задоволення, що студенти починають отримувати від самого процесу навчання. Виявлене підвищення можна інтерпретувати як індикатор успішності застосованих у тренінгу вправ, що були спрямовані на розвиток здатності бачити у навчанні інтелектуальний виклик, а також на формування позитивного емоційного ставлення до засвоєння нового матеріалу.

Не менш показовим є зростання мотивації досягнення, яка після тренінгу підвищилася з 3,6 до 4,0 бала. Участь у програмі активізувала в

студентів орієнтацію на досягнення конкретних результатів та відчуття задоволення від подолання навчальних труднощів. Підвищення цього показника вказує на актуалізацію внутрішнього прагнення до успіху та усвідомлення власних можливостей у сфері навчальної діяльності. Студенти стали більше орієнтуватися на позитивне переживання від здобутих результатів, а не лише на зовнішню оцінку чи контроль. Такий зсув акцентів підкреслює вплив тренінгу на внутрішні регулятори мотиваційної поведінки та демонструє його здатність стимулювати конструктивні навчальні стратегії.

Зростання показників мотивації саморозвитку також заслуговує на увагу. Середнє значення цього виміру піднялося з 3,7 до 4,1 бала, що вказує на посилення прагнення студентів до особистісного зростання та вдосконалення власних компетентностей. Усвідомлення навчання як інструмента самореалізації та формування майбутніх професійних навичок стало більш стійким. Отримані результати підтверджують, що під час тренінгу відбувалася робота з акцентуванням уваги на цінності навчальної діяльності не лише як засобу здобуття диплома, а й як важливого чинника побудови власної траєкторії професійного становлення, що дозволило студентам поглиблено усвідомити, що інвестування зусиль у навчання є невід'ємним елементом їхньої майбутньої конкурентоспроможності.

Особливо високими залишаються показники мотивації самоповаги, які після проведення тренінгу зросли з 4,5 до 4,7 бала. Така позитивна динаміка вказує на збереження та посилення орієнтації студентів на підтримку власної гідності через навчальні досягнення. Зростання цього показника демонструє, що тренінг сприяв актуалізації внутрішнього почуття цінності та значущості себе як особистості, яка здатна досягати успіху в освітньому середовищі. Формування стійкої установки на підтримку позитивної самооцінки через навчальну діяльність може розглядатися як ключова умова подальшого розвитку професійної ідентичності та психологічної стійкості в умовах академічного середовища.

Варто окремо звернути увагу на результати інтроектованої мотивації, середнє значення якої підвищилося з 3,2 до 3,6 бала. Хоча цей тип мотивації не є повністю внутрішнім, його зростання вказує на посилення внутрішнього почуття обов'язку, совісності та відповідальності за результати навчання. Важливо підкреслити, що інтроектовані механізми, будучи проміжною ланкою між зовнішнім і внутрішнім регулюванням, можуть трансформуватися у стійкі внутрішні мотиви, якщо студент усвідомлює їхню особистісну цінність. Отже, збільшення цього показника можна вважати позитивним, оскільки він свідчить про поступове перенесення акценту від зовнішнього тиску до більш самостійного контролю за навчальною поведінкою.

Зовнішня мотивація також демонструє певне зростання з 3,4 до 3,7 бала, що свідчить про те, що студенти й надалі враховують значення зовнішніх чинників, таких як вимоги викладачів, оцінки чи контроль з боку адміністрації. Проте динаміка цього показника не є такою інтенсивною, як у внутрішніх формах мотивації. Це підтверджує, що у процесі тренінгу основний акцент був зміщений на внутрішні ресурси студентів, водночас зовнішня регуляція зберігає свою роль як допоміжний стимул, що забезпечує дисципліну та організацію навчальної діяльності. Відстежений баланс можна вважати оптимальним, оскільки він поєднує автономність і відповідальність.

Найбільш показовим у динаміці є зниження рівня амотивації з 2,6 до 2,1 бала. Це свідчить про значне зменшення кількості студентів, які демонструють байдужість до навчання, відчуття марності відвідування занять чи втрату інтересу до здобуття освіти. Після тренінгу респонденти стали менше схильними сприймати навчальний процес як примус, що не має сенсу. Зменшення рівня амотивації можна розглядати як ключовий індикатор ефективності програми, адже саме цей компонент є найбільш небезпечним для стабільності навчальної діяльності та професійної перспективи студентів.

Сукупність отриманих результатів дозволяє зробити висновок про загальну тенденцію зростання позитивних форм навчальної мотивації у

студентів після участі в тренінгу. Посилення пізнавальної та досягальної спрямованості, актуалізація орієнтації на саморозвиток і самоповагу, підкріплені зниженням амотивації, відображають зміни у структурі мотиваційної сфери. Подібна динаміка підкреслює доцільність застосування цілеспрямованих програм формувального впливу у закладах вищої освіти, адже вони здатні стимулювати не лише поведінкові, а й глибинні особистісні установки студентів, що безпосередньо визначають якість та результативність їхнього навчання.

Узагальнення результатів за трьома методиками дає змогу комплексно оцінити ефективність проведеного формувального тренінгу та його вплив на розвиток особистісних рис і навчальної мотивації студентів. Дані 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела засвідчили помірне зростання показників самоконтролю, комунікабельності та емоційної стійкості, що відображає загальне підвищення рівня адаптивності та гармонізації особистісної структури. Поглиблений аналіз результатів за методикою «Велика п'ятірка» виявив позитивну динаміку у таких вимірах, як відкритість до досвіду, сумлінність, доброзичливість та екстраверсія, а також зниження рівня нейротизму, що свідчить про підвищення соціальної активності студентів, їхню орієнтацію на співпрацю та готовність до творчого пізнання. Оцінка за шкалою академічної мотивації продемонструвала зростання внутрішніх форм навчальної мотивації — пізнавальної, досягальної, саморозвитку та самоповаги, тоді як рівень амотивації суттєво знизився, що є показником підвищення цілеспрямованості та осмисленості навчальної діяльності. Сукупність результатів підтверджує, що впровадження тренінгової програми сприяло формуванню більш зрілої та продуктивної системи мотиваційних установок, а також розвитку особистісних характеристик, які виступають важливими модуляторами навчальної активності студентів.

### **3.3. Рекомендації щодо розвитку та використання особистісних рис студента як модулятора його навчальної мотивації**

Формування ефективної системи академічної мотивації у студентів вимагає особливої уваги до їхніх індивідуально-психологічних характеристик, які виступають як регулятори залучення до навчального процесу. Сучасні дослідження у сфері психології освіти переконливо демонструють, що особистісні риси, сформовані в період юності та ранньої дорослості, здатні впливати на стиль когнітивної діяльності, рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації, а також на готовність до подолання труднощів у навчанні. Важливим є те, що ці риси не є статичними, вони піддаються розвитку завдяки тренінгам, системній педагогічній підтримці й створенню спеціально організованого освітнього середовища. Університетський простір, зокрема його соціально-психологічні й академічні аспекти, виступає головним чинником, що забезпечує трансформацію особистісного потенціалу студента у стійкі навчальні досягнення.

Особливого значення набуває розвиток відкритості до нового досвіду, оскільки ця риса забезпечує готовність до інтелектуального пошуку, критичного осмислення інформації та творчого застосування знань у практичній діяльності. Студенти з високими показниками за цим параметром виявляють схильність до інноваційних форм навчання, легше адаптуються до сучасних вимог цифрової освіти та швидше оволодівають міждисциплінарними компетентностями. Розвиток відкритості до досвіду можливий через залучення студентів до дослідницьких проєктів, творчих завдань, міжуніверситетських програм академічної мобільності, де основним ресурсом стає можливість зіткнення з альтернативними культурними й інтелектуальними системами. Важливим є поєднання індивідуальної навчальної активності з колективною діяльністю, що формує у студентів

здатність бачити різноманітність поглядів та оцінювати цінність інтелектуального плюралізму.

Поглиблення відкритості до досвіду потребує використання педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток креативності та дивергентного мислення. Викладачі можуть запроваджувати завдання з багатьма варіантами розв'язання, заохочувати дискусійні форми навчання, створювати ситуації відкритих запитань, що стимулюють пошук нестандартних підходів. У студентів формується звичка виходити за межі усталених шаблонів, що не тільки розширює інтелектуальний потенціал, а й підвищує внутрішню мотивацію до оволодіння новими знаннями. Одночасно розвивається здатність до саморефлексії, адже відкритість завжди передбачає критичне переосмислення власних позицій та готовність коригувати власний навчальний стиль.

Не менш значущим для розвитку академічної мотивації є показник сумлінності, який безпосередньо корелює з наполегливістю, самодисципліною та відповідальністю студента за власні результати. Дослідження свідчать, що високий рівень сумлінності асоціюється з кращою академічною успішністю, систематичним виконанням завдань та довготривалою концентрацією на досягненні цілей. Розвиток цієї риси можна забезпечити через формування чіткої структури навчального процесу, надання студентам можливості планувати власну діяльність та контролювати її результати. Використання щоденників, індивідуальних навчальних планів, системи самооцінювання та регулярних консультацій із викладачами сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання.

Важливо акцентувати, що сумлінність як особистісна риса посилює не лише когнітивну, а й мотиваційну сферу студента, оскільки створює відчуття внутрішнього контролю за досягненнями. Коли студент усвідомлює власну здатність системно організовувати навчання, він починає відчувати впевненість у майбутніх результатах, що зміцнює його внутрішню мотивацію.

Таким чином, робота над розвитком сумлінності є ключем до формування відчуття академічної автономії, яка підкріплює готовність до самостійного пошуку знань і відповідального прийняття рішень. Додатковим чинником виступає створення умов для змагання студентів із самими собою, коли критерієм успіху стає не лише зовнішнє оцінювання, а й перевищення власних попередніх результатів.

Особливе значення у моделюванні навчальної мотивації має екстраверсія, оскільки вона визначає характер соціальної взаємодії студента в академічному середовищі. Високі показники екстраверсії сприяють активній участі у групових дискусіях, проєктній роботі, громадському житті університету. Екстравертовані студенти швидко інтегруються в нові колективи, створюють широку мережу соціальних зв'язків, що, своєю чергою, стимулює академічну залученість. Розвиток цієї риси можна підтримувати через застосування методик кооперативного навчання, створення міжфакультетських студентських об'єднань та проведення інтерактивних заходів, які сприяють формуванню у студентів навичок лідерства та соціальної відповідальності.

Проте не можна ігнорувати той факт, що екстраверсія як риса потребує педагогічно обґрунтованого балансування, оскільки надмірна орієнтація на зовнішню активність може призвести до поверхневого ставлення до навчальних завдань. Викладачам слід створювати умови, у яких соціальна активність студентів поєднуватиметься з інтелектуальною глибиною та відповідальністю за результат. Для цього доцільним є застосування інтегрованих форм роботи, де колективна діяльність вимагає індивідуального внеску кожного учасника.

Розвиток доброзичливості також виступає ключовим напрямом у підвищенні навчальної мотивації, адже ця риса формує атмосферу психологічного комфорту та взаємної підтримки в студентських групах. Студенти з високим рівнем доброзичливості схильні до емпатії, готові до

співпраці та взаємодопомоги, що значно полегшує процес групового навчання. Колективна навчальна діяльність у таких групах набуває характеру спільного пошуку, де кожен учасник отримує можливість реалізувати себе без ризику соціального відторгнення. Викладачам важливо підтримувати такий клімат через розвиток комунікативних навичок, формування культури толерантності та заохочення студентів до вирішення конфліктів конструктивними методами.

Доброзичливість як особистісна характеристика позитивно корелює з внутрішньою мотивацією, оскільки створює відчуття належності до академічної спільноти. Студенти, які відчувають соціальну підтримку та прийняття, частіше демонструють вищі показники академічної залученості, готовності брати участь у факультативних програмах та додаткових освітніх проєктах. Таким чином, формування доброзичливого середовища стає стратегічною умовою для розвитку внутрішньої академічної мотивації, яка ґрунтується на позитивному емоційному досвіді взаємодії з іншими.

Необхідною умовою розвитку гармонійної академічної мотивації є зниження рівня нейротизму, який часто супроводжується підвищеною тривожністю, емоційною нестабільністю та схильністю до самокритики. Високий рівень цієї риси може негативно впливати на навчальні результати, знижуючи здатність студента концентруватися, планувати власну діяльність та долати труднощі. Робота над зниженням показників нейротизму включає застосування методик емоційної регуляції, психотренінгів із розвитку стресостійкості, а також використання когнітивно-поведінкових стратегій, спрямованих на формування адаптивних переконань і установок.

Позитивна динаміка у напрямку зменшення нейротизму створює умови для формування відчуття впевненості, внутрішньої рівноваги та оптимізму щодо власних академічних перспектив. Студенти з низьким рівнем нейротизму більш гнучкі у вирішенні складних завдань, менше схильні до прокрастинації та вищою мірою готові брати на себе відповідальність за результати навчання. Важливо забезпечити психологічну підтримку таких

студентів через консультації, тренінги особистісного зростання та створення в університеті центрів психологічної допомоги, де можна своєчасно отримати рекомендації щодо подолання тривожності чи емоційного виснаження.

Системний розвиток зазначених особистісних рис у студентів створює передумови для якісного зростання їхньої навчальної мотивації. Поєднання відкритості до нового досвіду, сумлінності, екстраверсії, доброзичливості та емоційної стабільності формує багатовимірну модель академічної залученості, де когнітивні, емоційні та соціальні компоненти взаємодіють між собою. У результаті формується новий рівень академічної культури, що передбачає не лише оволодіння знаннями, а й розвиток особистості як активного учасника наукового та соціального життя університету.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі розроблено програму формувального тренінгу, яка стала ключовим інструментом підвищення рівня навчальної мотивації та активізації особистісного потенціалу студентської молоді. Вона поєднувала різнопланові вправи та методики, спрямовані на розвиток когнітивної, емоційно-вольової та комунікативної сфер, що створило передумови для комплексного впливу на внутрішню позицію студента в освітньому процесі. Зміст програми дозволив учасникам переосмислити власне ставлення до навчання, розширити уявлення про його цінність і сформувати більш усвідомлене ставлення до власних академічних досягнень.

Розкрито результати психодіагностичного дослідження та проведено аналіз ефективності тренінгу з використанням низки валідних психодіагностичних інструментів. Отримані дані свідчать про суттєві зміни у структурі мотиваційної сфери та особистісних характеристиках студентів. Спостерігалось підвищення рівня сумлінності, відкритості до нового досвіду, екстраверсії та доброзичливості, що є базовими чинниками продуктивної

академічної діяльності. Водночас знизилися показники нейротизму та амотивації, що вказує на зменшення емоційної нестабільності, тривожності та невпевненості у власних силах. Позитивні зрушення у динаміці результатів підтвердили ефективність формувальної програми та довели можливість цілеспрямованого впливу на ключові особистісні риси, пов'язані з навчальною мотивацією.

Узагальнено підходи до практичного використання отриманих результатів у педагогічній та психологічній роботі. Особлива увага зосереджена на тому, що формування навчальної мотивації повинно ґрунтуватися не лише на зовнішньому стимулюванні, а й на внутрішній роботі з особистісними рисами студента. Значення мають розвиток самодисципліни, формування адекватної самооцінки, стимулювання досягнень через усвідомлення власних можливостей, підтримка орієнтації на особистісне зростання та готовність до подолання труднощів. Такі рекомендації дозволяють педагогам і практичним психологам обирати найбільш дієві стратегії впливу, які сприятимуть гармонізації освітнього процесу та підвищенню його результативності.

Узагальнені результати третього розділу дозволяють стверджувати, що створена система формувального впливу сприяла зміцненню навчальної мотивації та стимулювала розвиток особистісних характеристик, які виступають модуляторами ефективності освітньої діяльності. Зміни, зафіксовані у студентів після проходження тренінгу, демонструють, що цілеспрямована робота з особистісними якостями сприяє не лише підвищенню рівня академічної успішності, а й формуванню внутрішніх механізмів саморегуляції, що є фундаментально важливим для подальшого професійного становлення. Таким чином, третій розділ окреслює практичні шляхи інтеграції тренінгових технологій та психодіагностичного супроводу у систему вищої освіти, що відкриває перспективи для подальших досліджень і вдосконалення підходів до підтримки навчальної мотивації студентів.

## ВИСНОВКИ

Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел з проблематики навчальної мотивації та особистісних рис. У процесі вивчення наукової літератури було простежено еволюцію уявлень про навчальну мотивацію та її роль у структурі особистості. Встановлено, що у психології мотивація розглядається як системоутворюючий компонент навчальної діяльності, який визначає рівень залученості студента, його здатність до саморегуляції та стійкість у досягненні цілей. Узагальнено класифікації мотиваційних чинників, де особливе місце займають внутрішні мотиви, пов'язані з пізнавальною активністю та потребою у саморозвитку, і зовнішні стимули, що відображають вплив соціальних очікувань, вимог та контролю. Особистісні риси визначено як психологічні утворення, що безпосередньо модулюють характер і силу навчальної мотивації, зокрема такі, як сумлінність, відкритість до досвіду, емоційна стабільність та екстраверсія. Результати аналізу дозволили встановити, що поєднання індивідуально-психологічних характеристик зі специфікою освітнього середовища формує унікальну траєкторію становлення навчальної мотивації у студентському віці.

Визначено структуру, види та чинники формування навчальної мотивації у студентському віці. Було встановлено, що навчальна мотивація студентів має багатовимірний характер, поєднуючи пізнавальні, досягальні, соціальні та інструментальні мотиви. Структура навчальної мотивації виявляє динамічну природу, у якій провідну роль відіграє співвідношення внутрішніх і зовнішніх детермінант. Виявлено, що у студентському віці домінують мотиви самоствердження, досягнення успіху та соціального визнання, які інтегруються з особистісними потребами у саморозвитку й пізнанні нового. Серед чинників, що впливають на формування навчальної мотивації, важливу роль відіграють особистісні характеристики, сімейне виховання, академічне середовище, стиль педагогічної взаємодії та соціальні очікування. З'ясовано, що саме особистісні риси студента визначають характер його залученості у

навчання: сумлінні та відкриті до нового студенти здебільшого орієнтуються на внутрішню мотивацію, тоді як високий рівень нейротизму або низька доброзичливість можуть стати перешкодою для гармонійного навчального процесу.

Проведено емпіричне дослідження особистісних рис і навчальної мотивації студентів із застосуванням психодіагностичних методик та програми формульовального тренінгу. Використання 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла, методики «Велика п'ятірка» та Шкали академічної мотивації дозволило отримати комплексне уявлення про психологічний портрет студентів та особливості їхньої мотиваційної сфери. На етапі первинної діагностики виявлено середні показники відкритості до досвіду, сумлінності та доброзичливості, а також відносно високий рівень нейротизму, що негативно корелював із навчальною активністю. Після впровадження програми формульовального тренінгу було зафіксовано позитивну динаміку: зросли середні значення сумлінності, екстраверсії та пізнавальної мотивації, знизився рівень амотивації та нейротизму. Результати повторного тестування підтвердили ефективність застосованого комплексу вправ, спрямованих на розвиток саморегуляції, усвідомлення власних цінностей та підвищення рівня внутрішньої мотивації. Отримані дані доводять, що гармонізація особистісних рис безпосередньо впливає на підвищення навчальної мотивації та формування більш стійкої орієнтації на освітню діяльність.

Розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку й використання особистісних рис студентів як модуляторів їхньої навчальної мотивації. Запропоновані рекомендації ґрунтуються на ідеї про те, що формування навчальної мотивації неможливе без урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів. Було запропоновано комплекс заходів, спрямованих на розвиток сумлінності, відповідальності, здатності до самодисципліни, а також на зниження проявів тривожності й емоційної

нестабільності. Особливу увагу приділено методам активізації пізнавальної мотивації через створення умов для дослідницької діяльності, групових проєктів, творчих завдань, які дозволяють розкрити інтелектуальний та особистісний потенціал студентів. У рекомендаціях наголошено на важливості інтеграції тренінгових програм у практику закладів вищої освіти, що сприятиме систематичному розвитку особистісних ресурсів студентів і формуванню стійкої внутрішньої мотивації до навчання. Емпіричні результати дослідження довели, що врахування особистісних рис у педагогічній практиці забезпечує підвищення якості освітнього процесу та сприяє формуванню більш зрілої й відповідальної позиції студентської молоді.

Сформульована гіпотеза дослідження щодо того, що особистісні риси студента можуть виступати модуляторами його навчальної мотивації, знайшла своє підтвердження у ході проведеної наукової роботи. Отримані результати продемонстрували наявність стійких кореляцій між рівнем вираженості таких властивостей, як сумлінність, відкритість досвіду, доброзичливість та інші характеристики, і специфікою прояву пізнавальної, досягальної та зовнішньої навчальної мотивації. Після реалізації формувального впливу у вигляді розробленої програми тренінгу було зафіксовано позитивну динаміку у більшості показників, що дозволяє стверджувати про ефективність використання особистісних ресурсів студента як чинників підвищення його навчальної мотивації. Таким чином, гіпотеза, висунута на початковому етапі дослідження, отримала емпіричне обґрунтування та довела свою валідність у межах обраної вибірки.

У межах проведеної роботи було досягнуто поставлених завдань, проте результати відкривають перспективи для подальших наукових пошуків. Подальших досліджень потребує вивчення гендерних та вікових особливостей взаємозв'язку особистісних рис і навчальної мотивації, а також впливу культурно-освітнього середовища на формування внутрішніх мотивів студентів. Доцільним видається також розширення вибірки за рахунок

студентів різних спеціальностей і закладів вищої освіти для більшої репрезентативності отриманих результатів. Перспективним напрямом є розробка довготривалих програм формувального впливу, які б дозволили простежити сталість позитивних змін у мотиваційній та особистісній сфері студентів упродовж усього періоду навчання у виші.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атаманчук Н.М. Розвиток у студентської молоді мотивації до навчання. *Бочаровські читання*. Харків. 2018. С. 19-22.
2. Балашов Е. М. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, листопад 2018. № 7. С. 4–8.
3. Бешлей О., Орищук С. Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2021. № 37 (1). С. 164–170
4. Бурмас Н.І., Бойко Л.А., Бекус І.Р., Кирилів М.В. Дослідження навчальної мотивації у студентів першого курсу тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського. *Медична освіта*. 2016. № 4. С. 31-33.
5. Буснюк О.В. Динаміка мотивів навчальної діяльності студентів-психологів. *Перспективи розвитку сучасної психології*. Випуск 6. 2020. С. 12–20
6. Вернік О.Л. Ресурси у життєдіяльності особистості: психологічний зміст проблеми. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. ІХ. Вип. 12. С. 47–57.
7. Виноградов О. Г. Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал* (4), 2021 С. 33-43.
8. Гладкова О.В. Мотивація здобувачів вищої освіти до навчання в університеті. *Матеріали науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього середовища»*. Харків : НФаУ, 2019. С. 176-181.
9. Головка Н. та Черепаха А. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів під час фахової підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогіка*. 1(13)/2021 С. 16-20

10. Головка М. Академічна обдарованість та проблема її діагностики в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці. Микола Головка. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: Збірник наукових праць*. Київ: ТОВ «Інформаційні системи». 2022. Вип. 5. С. 247–254.
11. Даценко О. Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Том 31 (70) № 4 С.22-27.
12. Діхтяренко С.Ю. Мотиви досягнення успіху та уникнення невдач у навчальній діяльності студентів-психологів. *Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. пр. / Нац. ун-т оборони України*. Київ: Вид-во НУОУ, 2018. Випуск 1(49). С. 32–37
13. Жданюк, Л. О. Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації : дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 пед. та вік. психол., 053 психологія / Л. О. Жданюк ; Класич. приват. ун-т, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : [б. в.], 2019. 206 с.
14. Зазимко О.В. Вплив особистісних характеристик студентів на формування досвіду дистанційного навчання. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії : зб. матер. III Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 15–16 черв. 2021 / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець*. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2021. С.327-329.
15. Зінковський, Ю. Мотивація до навчання у професійній школі. *Вища школа*. 2017. № 12. С. 25–37.
16. Іванов В. В. Психологічні особливості змісту та динаміки розвитку цілей навчальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2 (72) /2023. С. 40-46.
17. Квятковська А. О., Андросович К. А., Ковальова О. В., Прокоф'єва, О. О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та

- вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. *Інноваційна педагогіка*, 2022. № 49 (1). С. 187–182.
18. Керекеша О. В., Осадчий М. Л. Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць №11-12 (288-289)*, 2021 Одеського національного економічного університету С. 126-131
  19. Кобець В. Н. Формування мотивація досягнення в людини. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2022. № 37. С. 289-294.
  20. Кобець О., Кузьменко Ю. Особисті ресурси як чинники підтримання психологічного благополуччя в умовах екзистенційних загроз. *Вісник Національного університету оборони України*, 2022, № 66 (2), С. 43-49.
  21. Коваленко Н.П., Боброва Н.О., Ганчо О.В., Зачепіло С.В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *Медична освіта*. 2020. № 3. С. 43-48
  22. Колчигіна А.В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. № 1 (2). С. 46–50.
  23. Кондратюк С.М. Активізація ресурсів особистості – запорука збереження психологічного здоров'я. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 2. С. 81–85
  24. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. /О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 2011. 40 с.
  25. Кузікова С.Б., Пухно С.В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Психологія і особистість*. 2024. №1(25). С. 109-120
  26. Лавринюк О., Кириченко В. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. №1. С. 34-39.

27. Микитюк С. Особливості та умови формування мотивів навчання у студентів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 10 квіт. 2018 р.* ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Жешув. ун-т, Пед. ун-т Чендус. ун-ту ; редкол.: О. А. Андрущенко та ін. Харків : ХНПУ, 2018. С. 278–281
28. Михайличенко В. Є. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2017. Вип.17 (70). С. 320–327.
29. Мірошніченко О.А., Гуцуляк О.П. Психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т.В. Коломієць, Т.Ю. Кулаковський, Г.В. Пирог ; за науковою редакцією професора Л.П. Журавльової. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2020. С. 201–215
30. Москалюк М., Москалюк Н. Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання під час військових дій. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 2022. (60), 118–127.
31. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, наукова бібліотека ; уклад. : Грущенко С. І. ; вступ. ст. та бібліограф. ред. Неудачиної Т. І.; відп. ред. Коробкіна О. Г. Харків : ХНПУ, 2019. 40 с.
32. Намова К. Р. «Диспозиційні риси особистості. *Основи загальної психології.* Харків. 2021. С. 98-112
33. Носков В. І. Характеристика студентів: проблема ідентичності. *Практична психологія та соціальна робота.* 2022. №2. С. 42-44

34. Остпйовський О. Теорії рис особистості та їх роль в освітньому процесі. *Педагогічний пошук*. №2(122) 2024. С. 19-22
35. Паржницький В. К, Гречановська, О. І. Вплив факторів на академічні досягнення здобувачів освіти. *Перспективи та інновації науки*, (3 (37)), Київ. 2024. 213 с.
36. Практикум з психодіагностики. Укл. О. О. Музика, В. М. Остринька, В. В. Остринський. Житомир. 2022. С. 112-115
37. Психологія: Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. К. Либідь. 2021. 390 с.
38. Пухно С. В. Мотивація до навчання як фактор успішності адаптації першокурсників закладів вищої освіти. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2018. № 1 (13). С. 121-126.
39. Сергієнко Н.П. Особливості мотивації до навчальної діяльності курсантів та студентів. *Габітус. Психологія особистості*. Випуск 30. 2021 С. 169-173
40. Смоліна О. Особливості впливу мотивації на процес адаптації до навчання студентів другої вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Вип. 11 (56). С. 95-103.
41. Староста В. І., Попадич О. О. Мотивація навчальної діяльності студентів-першокурсників у процесі їх адаптації в умовах класичного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка, соціальна робота»*. 2019. Вип. 2 (45). С. 173-177
42. Столярчук О.А. Вплив мотивів навчання студентів на формування їх кар'єрних орієнтацій. *Педагогічний процес. Теорія і практика. Серія «Психологія»*. Київ: Видавниче підприємство «Едельвейс», 2016. Вип. 1. С. 21-25.
43. Тарасюк О.В., Найчук В.В. Особливості самоставлення студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти. *Подільський науковий вісник*. 2018. № 1. С. 103–108.

44. Терещенко Л. А., Южакова Г. О. Формування навчальної мотивації студентів в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (2), 2025. 147-153.
45. Третяк О. М. Мотивація навчальної діяльності студентів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали II Міжнар. наук.- практ. конф., м. Харків, 11 квіт. 2017 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Жешув. ун-т, Пед. ун-т Чендус. ун-ту ; редкол.: О. А. Андрущенко та ін. Харків : ХНПУ, 2017. С. 262–264.*
46. Хромченко О.В. Мотиви учіння студентів та умови їх формування. *Академічні студії*. 2022. №2. С. 50-55.
47. Хуртенко О.В. Фактори, що впливають на розвиток мотивації до навчальної діяльності та стресостійкості у студентів. *Психологічні травелоги*. 2025. №1. С. 181-192.
48. Хуртенко О. Чинники мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Психологічні травелоги*, (2), 2025.С. 237–248.
49. Чаусова Т.В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 2018. №6 (35). С. 121–134.
50. Чуйко О.В., Гайдай Ю.В. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій і кар'єрної спрямованості сучасного студента. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №5. С. 171-179.
51. Шанскова Т. І. Андрагогічні засади удосконалення навчальної мотивації майбутніх фахівців у процесі магістерської підготовки. *Андрагогічний вісник*. 2017. № 8. С. 90-98.
52. Яворська-Ветрова І.В. Самоствавлення та сенсожиттєві орієнтації студентської молоді: аналіз емпіричного дослідження. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.*

- Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2018. Вип. 11, т. 9. С. 239–246.*
53. Barrick M. R., Mount M. K. The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*. 1991. Vol. 44. No. 1. P. 1–26.
  54. Hartnett M., St. George A., Dron, J. Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2011. № 12 (6). С. 20–38.
  55. Olport D. A. Understanding the Big Five Personality Traits with Examples. New York: HarperCollins, 2019. 176 p.
  56. Ozuturk G., Cigdem H. Determination of University students' motivation in the EFL classroom. *Procedia Social and Behavioral Science*. 2014. P. 7-12.
  57. Ryan R.M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 54-67
  58. Shevchenko N., Mukomel S. Empirical study of motivational component of selfeducation of future specialists. *Psychological Journal*, 2022. № 84 (60). С. 28–37.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **16-факторний особовий опитувальник Р. Б. Кеттелла (16-FPQ-187-A)**

Текст методики «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла, варіант А (16 ФЛ О187, форма А) є необхідним для детальнішого вивчення особи, особливо для осіб з вищим рівнем освіти і культури, студентів і випускників вищих учбових закладів, дорослих з достатнім і всіляким життєвим досвідом. Інтерпретація результатів опитувальника здійснюється по стінах, перехід до яких від «сирих» балів виробляється по таблиці нормування, поміщеної услід за питаннями методики. Сенс кількості стенів по окремих чинниках визначений в тексті інтерпретації «16 ФЛО-105, форма З». Оскільки до останнього опитувальника прикладена таблиця нормування, що дозволяє перейти від стенів на шкалу 20-80, то як по кількості стенів, так і по кількості балів цієї шкали можливо ідентифікувати типа характеру, а отже, і типи темпераменту, і мотивації випробовуваних, — зрозуміло, в попередньому плані спеціального дослідження цих типів.

Інструкція. У даному дослідженні вам буде запропонована низка запитань і три варіанти відповіді на кожне питання («а», «б», «в»). Відповідати потрібно таким чином: спочатку прочитайте питання і варіанти відповідей на нього, потім виберіть один з трьох запропонованих варіантів відповіді, що відображають більшою мірою вашу думку, ніж два останніх, і поставте хрестик у відповідній клітинці на листку для відповідей. Прагніть не удаватися дуже часто до проміжної відповіді типа «невпевнений», «щось середнє».

Вибирайте його лише тоді, коли не можете відповісти інакше. Відповідайте на кожне питання.

1. Я добре зрозумів інструкцію до цього опитувальника:
  - а) так; б) не упевнений; в) немає.
2. Я готовий як можна щиріше відповісти на питання:
  - а) так; б) не упевнений; в) немає.

3. Я вважав за краще б мати дачу:

- а) у жвавому дачному селищі;
- б) віддав перевагу б чомусь середньому;
- в) відокремлено, в лісі.

4. Я можу знайти в собі досить сил, аби впоратися з життєвими труднощами;

- а) завжди; б) зазвичай; в) рідко.

5. Побачивши диких тварин мені стає ніяково, навіть якщо вони надійно захищені в клітках:

- а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

6. Я утримуюся від критики людей і їх поглядів:

- а) так; б) інколи; в) немає.

7. Я роблю людям різкі, критичні зауваження, якщо мені здається, що вони на це заслуговують:

- а) зазвичай; б) інколи; в) ніколи не роблю.

8. Я віддаю перевагу нескладній класичній музиці над сучасними популярними мелодіями:

- а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

9. Якби я побачив двох сусідських дітей, що б'ються, я:

- а) надав би їм самим з'ясувати свої стосунки;
- б) не знаю, що зробив би;
- в) постарався б розібратися в їх сварці.

10. На зборах і в компаніях:

- а) я легко виходжу вперед;
- б) вірно щось середнє;
- в) я вважаю за краще триматися в стороньці

11. Здається, цікаво бути:

- а) інженером-конструктором;
- б) не знаю, що вважати за краще;
- в) драматургом.

12. На вулиці я швидше зупинюся, аби поглянути, як працює художник, чим стану спостерігати за вуличною сваркою:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

13. Зазвичай я спокійно перенесу самовдоволених людей, навіть коли вони хваляться або іншим чином показують, що вони високої думки про себе:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

14. Якщо людина обманює, я майже завжди можу відмітити це по виразу його обличчя:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

15. Я вважаю, що найнуднішу повсякденну роботу завжди потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності:

а) згоден, б) не упевнений, в) не згоден.

16. Я вважав за краще б взятися до роботи;

а) де можна багато запрацювати, якщо навіть заробітки непостійні;

б) не знаю, що вибрати;

в) з постійною, але відносно невисокою зарплатою.

17. Я говорю про свої відчуття:

а) лише у разі потреби;

б) вірно щось середнє

в) охоче, коли надається можливість.

18. Зрідка я переживаю почуття раптового страху або невизначеного занепокоєння, сам не знаю чому:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

19. Коли мене несправедливо критикують за те, в чому я не винен:

а) жодного відчуття провини у мене не виникає;

б) вірно щось середнє;

в) я все ж відчуваю себе трохи винуватим.

20. На роботі у мене буває більше скрути з людьми які:

а) відмовляються використовувати сучасні методи;

б) не знаю, що вибрати;

в) постійно намагаються щось змінити в роботі, яка і так йде нормально.

21. Приймаючи рішення, я керуюся більше:

а)сердцем;

б) серцем і розумом в рівній мірі;

в) розумом.

22. Люди були б щасливіші, якби вони більше часу проводили в суспільстві своїх друзів:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

23. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на успіх:

а) так; б) важко відповісти; в) немає.

24. Розмовляючи, я схильний:

а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову;

б) вірно щось середнє;

в) раніше гарненько зібратися з думками.

25. Навіть якщо я чим-небудь сильно оскаженілий, я втихомирююся досить швидко:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

26. При рівній тривалості робочого дня і однаковій зарплаті мені було б цікаво працювати:

а) столяром або кухарем;

б) не знаю, що вибрати;

в) офіціантом в хорошому ресторані.

27. У мене було:

а) дуже мало виборних посад;

б) декілька;

в) багато виборних посад.

28. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до:

а) гострий; б) різати; в) гострити.

29. Інколи яка-небудь думка не дає мені заснути:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

30. У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

31. Застарілий закон має бути змінений: ‘

а) лише після ґрунтового обговорення;

б) вірно щось середнє;

в) негайно.

32. Мені стає ніяково, коли справа вимагає від мене швидких дій, які якось впливають на інших людей:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

33. Більшість знайомих вважають мене веселим співбесідником:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

34. Коли я бачу неохайних, неохайних людей:

а) мене це не хвилює;

б) вірно щось середнє;

в) вони викликають у мене неприязнь і відразу.

35. Я злегка втрачаюся, несподівано виявившись в центрі уваги:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

36. Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад зустрітися увечері з друзями, піти на танці, взяти участь в цікавому суспільному заході;

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

37. У школі я вважав за краще:

а) уроки музики (співу);

б) важко сказати;

в) заняття в майстернях, ручна праця.

38. Якщо мене призначають відповідальним за що-небудь, я наполягаю, аби мої розпорядження строго виконувалися, а інакше я відмовляюся від доручення:

а) так; б) інколи; в) немає.

39. Важливіше, аби батьки:

а) сприяли тонкому розвитку відчуттів у своїх дітей;

б) вірно щось середнє;

в) учили дітей управляти своїми відчуттями.

40. Беручи участь в колективній роботі, я вважав за краще б:

а) спробувати внести поліпшення в організацію роботи;

б) вірно щось середнє;

в) вести записи і стежити за тим, аби дотримувалися правила.

41. Час від часу я відчуваю потребу зайнятися чим-небудь, що вимагає значних фізичних зусиль:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

42. Я вважав за краще б поводитися з людьми ввічливими і делікатними, чим з грубуватими і прямолінійними:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

43. Коли мене критикують на людях, це мене украй пригноблює:

а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) це невірно.

44. Якщо мене викликає до себе начальник, я:

а) використовую цей випадок, аби попросити про те, що мені потрібне;

б) вірно щось середнє;

в) турбуюся, що зробив щось не так.

45. Я вважаю, що люди повинні дуже серйозно подумати, перш ніж відмовлятися від досвіду колишніх років, минулих століть:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

46. Читаючи що-небудь, я завжди добре усвідомлюю прихований намір автора переконати мене в чомусь:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

47. Коли я вчився в 7-10 класах, я брав участь в спортивному житті школи:

а) досить часто; б) від випадку до випадку; в) дуже рідко.

48. Я підтримую удома хороший порядок і майже завжди знаю що де лежить:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

49. Коли я думаю про те, що сталося протягом дня, я незрідка випробовую занепокоєння:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

50. Інколи я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

51. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути:

а) лісничим;

б) важко вибрати;

в) вчителем старших класів.

52. До дня народження, до свят:

а) люблю робити дарунки;

б) важко відповісти;

в) вважаю, що покупка дарунків — декілька неприємний обов'язок.

53. «Втомлений» так відноситься до «робота», як «гордий» до:

а) посмішка; б) успіх; в) щасливий.

54. Яке з даних слів не личить до двох останнім:

а) свічка; б) місяць; в) лампа.

55. Мої друзі:

а) мене не підводили;

б) зрідка;

в) підводили досить часто.

56. У мене є такі якості, по яких я ясно перевершую інших людей:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

57. Коли я засмучений, я всіляко прагну приховати свої відчуття від інших:

а) так, це вірно; б) швидше щось середнє; в) це невірно.

58. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні вистави і в інші місця, де можна розважитися:

а) частіше за один раз в тиждень (частіше, ніж більшість людей);

б) приблизно раз на тиждень (як більшість);

в) рідше за один раз в тиждень (рідше, ніж більшість).

59. Я думаю, що особиста свобода в поведінці важливіше хороших манер і дотримання правил етикету:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

60. У присутності людей значніших, ніж я (людей старше за мене, або з великим досвідом, або з вищим положенням), я схильний триматися скромно:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

61. Мені важко розповісти що-небудь великій групі людей або виступити перед великою аудиторією:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

62. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості, легко можу сказати, де північ, де південь, схід або захід:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

63. Якби хтось розсердився на мене:

а) я постарався б його заспокоїти;

б) не знаю, що б я зробив;

в) це викликало б у мене роздратування.

64. Коли я бачу статтю, яку вважаю несправедливою, я швидше схильний забути про це, чим з обуренням відповісти авторові:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

65. У моїй пам'яті не затримуються надовго неістотні дрібниці, наприклад назви вулиць, магазинів:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

66. Мені могла б сподобатися професія ветеринара, який лікує і оперує тварин:

а) так; б) важко сказати; в) немає.

67. Я їм з насолодою і не завжди настільки ретельно піклуюся про свої манери, як це роблять інші люди:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

68. Бувають періоди, коли мені ні з ким не хочеться зустрічатися:

а) дуже рідко; б) вірно щось середнє; в) досить часто.

69. Інколи мені говорять, що мій голос і вигляд дуже явно видають моє хвилювання:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

70. Коли я був підлітком і моя думка розходилася з батьківською, я зазвичай:

а) залишався при своїй думці;

б) середнє між а і в;

в) поступався, визнаючи їх авторитет.

71. Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

72. Я вважав за краще б жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення, завдяки своїм успіхам:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

73. У багатьох відношеннях я вважаю себе сповна зрілою людиною:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

74. Критика в тому вигляді, в якому її здійснюють багато людей, швидше вибиває мене з колії, чим допомагає:

а) часто; б) зрідка; в) ніколи.

75. Я завжди в змозі строгий контролювати прояв своїх відчуттів:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає. ;

76. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б:

а) працювати над ним в лабораторії далі;

б) важко вибрати;

в) поклопотатися про його практичне використання.

77. «Здивування» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до:

а) хоробрий; б) неспокійний; в) жахливий.

78. Який з наступних дробів не личить до двох останнім:

а)  $\frac{3}{7}$ ; б)  $\frac{3}{9}$ ; у)  $\frac{3}{11}$ .

79. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча і не знаю, чому:

а) так, вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

80. Люди відносяться до мене менш доброзичливо, чим я на те заслуговую своїм добрим до них відношенням:

а) дуже часто; б) інколи; в) ніколи.

81. Вживання нецензурних виразів мені завжди осоружно (навіть якщо при цьому немає осіб іншої підлоги);

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

82. У мене, безумовно, менше друзів, чим у більшості людей:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

83. Дуже не люблю бувати там, де ні з ким поговорити:

а) вірно; б) не упевнений; в) невірно.

84. Люди інколи називають мене легковажним, хоча і вважають приємною людиною:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

85. У різних ситуаціях в суспільстві я випробовував хвилювання, схоже на те, яке випробовує чоловік перед виходом на сцену:

а) досить часто; б) зрідка; в) навряд чи коли-небудь.

86. Знаходячись в невеликій групі людей, я задовольняюся тим, що тримаюся збоку і здебільше надаю говорити іншим:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

87. Мені більше подобається читати:

а) реалістичні описи гострих військових або політичних конфліктів;

б) не знаю, що вибрати;

в) роман, збуджуючий уяву і відчуття.

88. Коли мною намагаються командувати, я навмисне роблю все навпаки:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

89. Якщо начальство або члени сім'ї в чомусь мені докоряють, то, як правило, лише зачепило:

а) вірно; б) щось середнє між а і в; в) невірно.

90. Мені не подобається манера деяких людей «втупитися» і безцеремонно дивитися на людину в магазині або на вулиці

а) вірно; б) вірно щось середнє; в) невірно.

91. Під час тривалої подорожі я вважав за краще б:

а) читати що-небудь складне, але цікаве;

б) не знаю, що вибрав би;

в) провести час, розмовляючи з попутником.

92. У жартах про смерть немає нічого поганого або осоружного доброму смаку:

а) так, згоден; б) вірно щось середнє; в) ні, не згоден.

93. Якщо мої знайомі погано поводяться зі мною і не приховують своєї неприязні:

а) це ніскільки мене не пригноблює;

б) вірно щось середнє;

в) я падаю духом.

94. Мені стає ніяково, коли мені говорять компліменти і хвалять в обличчя:

а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) ні, це невірно.

95. Я вважав за краще б мати роботу:

а) з чітко певним і постійним заробітком;

б) вірно щось середнє;

в) з вищою зарплатою, яка б залежала від моїх зусиль і продуктивності.

96. Мені легко вирішити важке питання або проблему:

а) якщо я обговорюю їх з іншими;

б) вірно щось середнє;

в) якщо я обдумую їх наодинці.

97. Я охоче беру участь в суспільному житті, в роботі різних комісій:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

98. Виконуючи яку-небудь роботу, я не втихомирююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі:

а) вірно; б) середнє між а і в; в) невірно.

99. Інколи зовсім незначні перешкоди дуже сильно дратують мене:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

100. Я сплю міцно, ніколи не розмовляю уві сні:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

101. Якби я працював в господарській сфері, мені було б цікаво:

а) розмовляти із замовниками, клієнтами;

б) вибираю щось середнє;

в) вести рахунки і іншу документацію.

102. «Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до:

а) в'язниця; б) грішний; в) що вкрав.

103. АБ так відноситься до ГВ, як СР до:

а) ПО; б) ОП; в) ТУ.

104. Коли люди поводяться нерозсудливо і безрозсудно;

а) я відношуся до цього спокійно;

б) вірно щось середнє;

в) переживаю до них почуття презирства.

105. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:

а) це мені не заважає, я можу зосередитися;

б) вірно щось середнє;

в) це псує мені задоволення і злить мене.

106. Думаю, що про мене правильніше сказати, що я:

а) ввічливий і спокійний;

б) вірно щось середнє;

в) енергійний і напористий.

107. Я вважаю, що:

а) жити потрібно за принципом «справі час — потісі година»;

б) щось середнє між а і в;

в) жити потрібніше веселіше, не особливо піклуючись про завтрашній день.

108. Краще бути обережним і чекати малого, ніж заздалегідь радіти, в глибині душі передчуваючи успіх:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

109. Якщо я замислююся про можливі труднощі в своїй роботі:

а) я прагну заздалегідь скласти план, як з ними впоратися;

б) вірно щось середнє;

в) думаю, що впораюся з ними, коли вони з'являться.

110. Я легко освоююся в будь-якому суспільстві:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

111. Коли потрібно трохи дипломатії і уміння переконати людей в чому-небудь, зазвичай звертаються до мене:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

112. Мені було б цікаво:

а) консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи;

б) важко відповісти;

в) працювати інженером-економістом.

113. Якщо я абсолютно упевнений, що людина поступає несправедливо або егоїстично, я заявляю йому про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

114. Інколи я жартома роблю яке-небудь придуркувате зауваження лише для того, щоб здивувати людей і поглянути, що вони на це скажуть:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

115. Я б із задоволенням працював в газеті оглядачем театральних постановок, концертів і т. п.:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

116. Якщо мені довго доводиться сидіти на зборах, не розмовляючи і не рухаючись, я ніколи не випробовую потреби малювати що-небудь і соватися на стільці:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

117. Якщо мені хтось говорить те, що, як мені відомо, не відповідає дійсності, я швидше подумаю:

а) «він — брехун»;

б) вірно щось середнє;

в) «мабуть, його невірно інформували».

118. Передчуття, що мене чекає якийсь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене:

а) часто; б) інколи; в) ніколи.

119. Думка, що хвороби викликаються психічними причинами в тій же мірі, що і фізичними (тілесними), значно перебільшено:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

120. Урочистість, барвистість повинні обов'язково зберігатися в будь-якій важливій державній церемонії:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

121. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я дуже невитриманий і нехтую правилами пристойності:

а) дуже; б) небагато; в) зовсім не непокоїть.

122. Працюючи над чимось, я вважав за краще б робити це:

а) у колективі;

б) не знаю, що вибрав би;

в) самотійно.

123. Бувають періоди, коли важко стриматися від відчуття жалості до самого собі:
- а) часто; б) інколи; в) ніколи.
124. Частенько люди дуже швидко виводять мене з себе:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
125. Я завжди можу без особливих труднощів позбавитися від старих звичок і не повертатися до них більше:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
126. При однаковій зарплаті я вважав за краще б бути:
- а) адвокатом;
- б) важко вибрати;
- в) штурманом або льотчиком.
127. «Краще» так відноситься до «найгірший», як «повільніше» до:
- а) швидкий; б) найкращий; в) якнайшвидший.
128. Яке з наступних поєднань знаків повинне продовжити ряд ХООООХХОООХХХ:
- а) ОХХХ; б) ООХХ; в) ХООО.
129. Коли приходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я інколи відчуваю себе не в змозі це зробити:
- а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.
130. Зазвичай я можу зосередитися і працювати, не звертає уваги на те, що люди довкола дуже шумлять:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
131. Буває, що я говорю незнайомим людям про речі, які здаються мені важливими, незалежно від того, запитують мене про це чи ні:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
132. Я провожу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про ті приємні події, які ми разом пережили колись:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

133. Мені приносить задоволення здійснювати ризиковані вчинки лише ради забави:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

134. Мене дуже дратує вигляд неприбраної кімнати:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

135. Я вважаю себе дуже товариською (відкритим) людиною:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

136. У спілкуванні з людьми:

а) я не прагну стримувати свої відчуття;

б) вірно щось середнє;

в) я приховую свої відчуття.

137. Я люблю музику:

а) легку, живу, холоднувату;

б) вірно щось середнє;

в) емоційно насичену і сентиментальну.

138. Мене більше захоплює краса вірша, чим краса і досконалість зброї:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

139. Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим:

а) я не повторюю його; б) важко відповісти; у) повторюю своє зауваження знову.

140. Мені б хотілося вести роботу серед неповнолітніх правопорушників, звільнених на поруки:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

141. Для мене поважніше:

а) зберігати хороші стосунки з людьми;

б) вірно щось середнє;

в) вільно виражати свої відчуття.

142. У туристській подорожі я вважав за краще б дотримуватися програми, складеної фахівцями, ніж самому планувати свій маршрут:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

143. Про мене справедливо думають, що я наполеглива і працелюбна людина, але успіхів добиваюся рідко:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

144. Якщо люди зловживають моєю прихильністю до них, я не ображаюся і швидко забуваю про це:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

145. Якби в групі розгорілася запекла суперечка:

а) мені було б цікаво, хто вийде переможцем;

б) вірно щось середнє;

в) я б дуже хотів, аби все закінчилося мирно.

146. Я вважаю за краще планувати свої справи сам, без стороннього втручання і чужих рад:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

147. Інколи відчуття заздрості впливає на мої вчинки, а) так; б) вірно щось середнє; в)

немає.

148. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди прав, але він завжди має

право наполягти на своєму:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

149. Я починаю нервувати, коли замислююся про все, що мене чекає:

а) так; б) інколи; в) немає.

150. Якщо я беру участь в якій-небудь грі, а ті, що оточують голосно висловлюють свої

міркування, мене це не виводить з рівноваги:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

151. Мені здається, цікаво бути:

а) художником;

б) не знаю, що вибрати;

в) директором театру або кіностудії.

152. Яке з наступних слів не личить до двох останнім:

а) який-небудь; б) декілька; в) велика частина.

153. «Полум'я» так відноситься до «жари», як «троянда» до:

а) Шип; б) червоні пелюстки; в) запах.

154. У мене бувають такі сни, що хвилюють, що я пробуджуюся:

а) часто; б) зрідка; в) практично ніколи.

155. Навіть якщо багато що проти успіху якого-небудь почину, я все-таки вважаю, що варто ризикнути:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

156. Мені подобаються ситуації, в яких я мимоволі виявляюся в ролі керівника, тому що краще за всіх знаю, що повинен робити колектив:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

157. Я вважав за краще б одягатися швидше скромно, так, як все, ніж помітно і оригінально:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

158. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, залучає мене більше, ніж жвава вечірка:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

159. Деколи я нехтую добрими радами людей, хоча і знаю, що не повинен цього робити:

а) зрідка; б) навряд чи коли-небудь; в) ніколи.

160. Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим враховувати основні форми поведінки — «що таке добре і що таке погано»:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

161. Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

162. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, інколи необхідно застосувати силу:

а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.

163. У школі я вважав за краще (вважаю за краще):

а) українську мову;

б) важко сказати;

в) математику або арифметику.

164. Інколи у мене бували засмучення через те, що люди говорили про мене погано позаочі без всяких на те підстав:

а) так; б) важко відповісти; в) немає.

165. Розмови з людьми рядовими, зв'язаними умовностями і своїми звичками:

а) часто бувають вельми цікавими і змістовними;

б) вірно щось середнє;

в) дратують мене, оскільки бесіда крутиться довкола дурниць і їй бракує глибина.

166. Деякі речі викликають в мені такий гнів, що я вважаю за краще взагалі про них не говорити:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

167. У вихованні важливіше:

а) оточити дитяти коханням і турботою;

б) вірно щось середнє;

в) виробити у дитяти бажані навички і погляди.

168. Люди вважають мене спокійною, урівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

169. Я думаю, що наше суспільство, керуючись доцільністю, повинне створювати нові звичаї і відкидати убік старі звички і традиції:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

170. У мене бували неприємні випадки через те, що, задумавшись, я ставав неуважним:

- а) навряд чи коли-небудь;
- б) вірно щось середнє;
- в) кілька разів.

171. Я краще засвоюю матеріал:

- а) читаючи добре написану книгу;
- б) вірно щось середнє;
- в) беручи участь в колективному обговоренні.

172. Я вважаю за краще діяти по-своєму, замість того аби дотримуватися загальноприйнятих правил:

- а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

173. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки не буду повністю упевнений в своїй правоті:

- а) завжди; б) зазвичай; в) лише якщо це практично можливо.

174. Інколи дрібниці нестерпимо діють на нерви, хоча я і розумію, що це дурниці:

- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

175. Я не часто говорю під впливом моменту таке, про що мені пізніше доводиться пошкодувати:

- № а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.

176. Якби мене попросили організувати збір грошей на дарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества:

- а) я погодився б;
- б) не знаю, що зробив би;
- в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий.

177. Яке з наступних слів не личить до двох останнім:

- а) широкий; б) зигзагоподібний; в) прямій.

178. «Скоро» так відноситься до «ніколи», як «близько» до:

а) ніде; б) далеко; в) геть.

179. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, я досить швидко забуваю про це:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

180. Оточує відомо, що у мене багато різних ідей і я майже завжди можу запропонувати якесь вирішення проблеми:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

181. Мабуть, для мене характерніша:

а) нервозність при зустрічі з несподіваними труднощами;

б) не знаю, що вибрати;

в) терпимість до бажань (вимогам) інших людей.

182. Мене вважають дуже захопленою людиною:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

183. Мені подобається робота всіляка, пов'язана з частими змінами і поїздками, навіть якщо вона трохи небезпечна:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

184. Я людина вельми пунктуальна і завжди наполягаю на тому, аби все виконувалося як можна точніше:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

185. Мені приносить задоволення робота, яка вимагає особливої сумлінності і точної майстерності:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

186. Я належу до енергійних людей, які завжди чимось зайняті:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

187. Я сумлінно відповів на всі питання і жодного не пропустив:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

ключ до методики Р. Кеттелла «16 ФЛО — А: У — 187» для інтерпретації результатів за 16 факторами:

Фактор А (Суспільність/Замкнутість):

A: 3а, 26в, 27в, 51в, 52а, 76в, 101а, 126а, 151в, 176а.

Фактор В (Інтелект):

У: 28б, 53б, 54б, 77б, 78б, 102в, 103б, 127в, 128б, 152а, 153в, 177а, 178а.

Фактор С (Стабільність/Емоційна нестабільність):

З: 4а, 5в, 29в, 30а, 55а, 79в, 80в, 104а, 105а, 129в, 130а, 154в, 179а.

Фактор Е (Домінантність):

Е: 6в, 7а, 31в, 32в, 56а, 57в, 81в, 106в, 131а, 155а, 156а, 180а, 181а.

Фактор F (Життєрадісність):

F: 8в, 33а, 58а, 82в, 107в, 108в, 132а, 133а, 157в, 158в, 182а, 183а.

Фактор G (Сумлінність):

О: 9в, 34в, 59в, 83а, 84в, 109а, 134а, 159в, 160а, 111а, 185а.

Фактор H (Сміливість):

H: 10а, 35в, 36а, 60в, 61в, 85в, 86в, 110а, 111а, 135а, 136а, 161в, 186а.

Фактор I (Чутливість):

I: 11в, 12а, 37а, 62в, 87в, 112а, 137в, 138а, 162в, 163а.

Фактор L (Підозрілість):

L: 13в, 38а, 63в, 64в, 88а, 89в, 113а, 114а, 139в, 164а.

Фактор M (Мрійливість/Практичність):

M: 14в, 15в, 39а, 40а, 65а, 90в, 91а, 115а, 116а, 140а, 141в, 165в, 166в.

Фактор N (Дипломатичність/Прямолінійність):

N: 16в, 17а, 41в, 42а, 66в, 67в, 92в, 117а, 142в, 167а.

Фактор O (Невпевненість):

O: 18а, 19в, 43а, 44в, 68в, 69а, 93в, 94а, 118а, 119а, 143а, 144в, 168в.

Фактор Q1 (Радикальність):

Q1: 20а, 21а, 45в, 46а, 70а, 95в, 120в, 145а, 169а, 170в.

Фактор Q2 (Залежність/Самостійність):

Q2: 22в, 47а, 71а, 72а, 96в, 97в, 121в, 122в, 146а, 171а.

Фактор Q3 (Самоконтроль):

Q3: 23в, 24в, 48а, 73а, 98а, 123в, 147в, 148а, 172в, 173а.

Фактор Q4 (Напруженість):

Q4: 25в, 49а, 50а, 74а, 75в, 99а, 100в, 124а, 125в, 149а, 150в, 174а, 175в.

У другому чиннику збіг з ключем дорівнює 1 балу.

У інших чинниках збіг з «б» дорівнює 1 балу, а збіг з «а» або «в» — 2 балам.

## Додаток Б

### П'ятифакторний особистісний опитувальник (Big Five)

П'ятифакторний особистісний опитувальник, більш відомий як "Велика п'ятірка", був розроблений американськими психологами Р. Маккраї та П. Коста. В подальшому опитувальник удосконалювався і в остаточному вигляді представлений тестом NEO PI (англ. "Нейротизм, екстраверсія, відкритість - особистісний опитувальник").

На думку авторів, виділених на основі факторного аналізу п'яти незалежних змінних (нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, співробітництво, сумлінність) цілком достатньо для адекватного опису психологічного портрета особистості.

Інструкція. Перед Вами опитувальник, що складається з 75 протилежних за значенням висловлювань, які слід оцінити. Якщо Ви погоджуєтесь з лівим висловом, то використовуйте для оцінки символи -2 і -1 шкали, якщо з правим, то +2 і +1. Цифрами Ви відобразите ступінь виразності оцінюваної ознаки: 2 – сильно виражено, 1 – слабо виражено, якщо Ви сумніваєтеся у виборі, то вибирайте 0.

№	Ліве висловлювання	-2	-1	0	+1	+2	Праве висловлювання
1	Мені подобається займатися фізкультурою	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не люблю фізичні навантаження
2	Люди вважають мене чуйною і доброзичливою людиною	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Деякі люди вважають мене холодним та черствим

3	Я у всьому ціную чистоту та порядок	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Іноді я дозволяю собі бути неохайним
4	Мене часто турбує думка, що щось може статися	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	«Дрібниці життя» мене не турбують
5	Все нове викликає у мене інтерес	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Все нове викликає у мене роздратування
6	Якщо я нічим не зайнятий, то це мене турбує	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я людина спокійна і не люблю метушитися
7	Я намагаюся виявляти дружелюбність до всіх людей	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не завжди і не з усіма доброзичлива людина
8	Моя кімната завжди акуратно прибрана	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не дуже намагаюся стежити за чистотою та порядком
9	Іноді я засмучуюсь через дрібниці	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не звертаю увагу на дрібні проблеми
10	Мені подобаються несподіванки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я люблю передбачуваність подій
11	Я не можу довго залишатися нерухомим	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Мені не подобається швидкий стиль життя
12	Я тактовний по відношенню до інших людей	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Іноді жартома я зачіпаю самолюбство інших
13	Я методичний і пунктуальний у всьому	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не дуже обов'язкова людина

14	Я надто чутливий/чутлива	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я рідко турбуюсь і рідко чогось боюся
15	Мені не цікаво, коли відповідь зрозуміла наперед	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не цікавлюся речами, які мені не зрозумілі
16	Я люблю, щоб інші швидко виконували мої розпорядження	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не поспішаючи виконую чужі розпорядження
17	Я поступлива і схильна до компромісів людина	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я люблю посперечатися з оточуючими
18	Я виявляю наполегливість, вирішуючи важке завдання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не дуже наполеглива людина
19	У важких ситуаціях я весь стискаюсь від напруги	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я можу розслабитися в будь-якій ситуації
20	У мене дуже жива уява	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я завжди волю реально дивитися на світ
21	Мені часто доводиться бути лідером, виявляти ініціативу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я скоріше підлеглий, ніж лідер
22	Я завжди готовий надати допомогу та розділити чужі труднощі	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Кожен має вміти подбати про себе
23	Я дуже старанна у всіх справах людина	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не дуже стараюся на роботі
24	У мене часто виступає холодний піт і тремтять руки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я рідко відчував напругу, що супроводжується тремтінням у тілі

25	Мені подобається мріяти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я рідко захоплююсь фантазіями
26	Часто трапляється, що я керую, віддаю розпорядження іншим людям	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я вважаю за краще, щоб хтось інший брав у свої руки керівництво
27	Я вважаю за краще співпрацювати з іншими, ніж конкурувати	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Без суперництва суспільство не могло б розвиватися
28	Я серйозно і старанно ставлюся до роботи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я намагаюся не брати додаткових обов'язків на роботі
29	У незвичайній обстановці я часто нервую	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я легко звикаю до нової обстановки
30	Іноді я поринаю в глибокі роздуми	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не люблю витратити свій час на роздуми
31	Мені подобається спілкуватися з незнайомими людьми	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не дуже товариська людина
32	Більшість людей є добрими від природи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я думаю, що життя робить деяких людей злими
33	Люди часто довіряють мені відповідальні справи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Дехто вважає мене безвідповідальним
34	Іноді я відчуваю самотньо, сумно і все валиться з рук	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Часто, що-небудь роблячи, я так захоплююся, що забуваю про все

35	Я добре знаю, що таке краса та елегантність	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Моє уявлення про красу таке саме, як і в інших
36	Мені подобається знаходити нових друзів та знайомих	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я волю мати лише кілька надійних друзів
37	Люди, з якими я спілкуюся, зазвичай мені подобаються	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Є такі люди, яких я не люблю
38	Я вимогливий і строгий у роботі	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Іноді я нехтую своїми обов'язками
39	Коли я сильно засмучений, у мене важко на душі	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	У мене дуже рідко буває похмурий настрій
40	Музика здатна так захопити мене, що я втрачаю почуття часу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Драматичне мистецтво та балет здаються мені нудними
41	Я люблю перебувати у великих та веселих компаніях	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я віддаю перевагу самоті
42	Більшість людей є чесними, і їм можна довіряти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Іноді я ставлюся підозріло до інших людей
43	Я зазвичай працюю сумлінно	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Люди часто знаходять у моїй роботі помилки
44	Я легко впадаю в депресію	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Мені неможливо зіпсувати настрій
45	Справжній витвір мистецтва викликає в мене захоплення	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я рідко захоплююсь досконалістю справжнього витвору мистецтва

46	Вболіваючи на спортивних змаганнях, я забуваю про все	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не розумію, чому люди займаються небезпечними видами спорту
47	Я намагаюся виявляти чуйність, коли маю справу з людьми	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Іноді мені немає справи до інтересів інших людей
48	Я рідко роблю необдумано те, що хочу зробити	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я волю приймати рішення швидко
49	У мене багато слабкостей та недоліків	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	У мене висока самооцінка
50	Я добре розумію свій душевний стан	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Мені здається, що інші люди менш чутливі за мене
51	Я часто ігнорую сигнали, які попереджають про небезпеку	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я волю уникати небезпечних ситуацій
52	Радість інших я поділяю як власну	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не завжди поділяю почуття інших людей
53	Я зазвичай контролюю свої почуття та бажання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Мені важко стримувати свої бажання
54	Якщо я зазнаю невдачі, то зазвичай звинувачую себе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Мені часто щастить, і обставини рідко бувають проти мене
55	Я вірю, що почуття роблять моє життя більш змістовним	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я рідко звертаю увагу на чужі переживання
56	Мені подобаються	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Мені не подобається перебувати в

	карнавальні ходи та демонстрації						багатолюдних місцях
57	Я намагаюся поставити себе на місце іншої людини, щоб її зрозуміти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не прагну зрозуміти всі нюанси переживань інших людей
58	У магазині я зазвичай довго вибираю те, що надумав купити	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Іноді я купую речі імпульсивно
59	Іноді я відчуваю жалюгідною людиною	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Зазвичай я відчуваю себе потрібною людиною
60	Я легко «вживаюсь» у переживання вигаданого героя	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Пригоди кіногероя не можуть змінити мого душевного стану
61	Я відчуваю щасливим, коли на мене звертають увагу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я скромна людина і намагаюся не виділятися серед людей
62	У кожній людині є щось, за що її можна поважати	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я ще не зустрічав людину, яку можна було б поважати
63	Зазвичай я добре думаю, перш ніж дію	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не люблю заздалегідь продумувати результати своїх вчинків
64	Часто в мене бувають злети та падіння настрою	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Зазвичай у мене рівний настрій
65	Іноді я відчуваю себе фокусником, який жартує над людьми	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Люди часто називають мене нудною, але надійною людиною

66	Я привабливий для осіб протилежної статі	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Дехто вважає мене звичайною і нецікавою людиною
67	Я завжди намагаюся бути добрим і уважним з кожною людиною	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Деякі люди думають, що я самовпевнений і егоїстичний
68	Перед подорожжю я планую точний план	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не можу зрозуміти, навіщо люди будують такі детальні плани
69	Мій настрій легко змінюється на протилежний	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я завжди спокійний і врівноважений
70	Я думаю, що життя – це азартна гра	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Життя – це досвід, який передається наступним поколінням
71	Мені подобається виглядати зухвало	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я зазвичай не виділяюся поведінкою та модним одягом
72	Дехто каже, що я поблажливий до оточуючих	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Кажуть, що я часто хвалюся своїми успіхами
73	Я точно та методично виконую свою роботу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я волю «плисти за течією», довіряючи своїй інтуїції
74	Іноді я буваю настільки схвильований, що навіть плачу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Мене важко вивести з себе
75	Іноді я відчуваю, що можу відкрити щось нове	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Я не хотів би нічого в собі міняти

### Інтерпретація результатів

У цьому опитувальнику ви отримаєте результати за п'ятьма основними вимірами особистості та 30 більш конкретними аспектами. Кожен показник оцінюється за шкалою від дуже низького до дуже високого рівня.

### **Відкритість до досвіду**

- *Високі показники* — ви креативна, допитлива та відкрита до нового людина. Ви цінуєте мистецтво, пригоди, незвичні ідеї та різноманітний досвід. Маєте багату уяву, чутливість до краси та прагнете до інтелектуального дослідження.
- *Середні показники* — ви балансуєте між традиційним і новаторським, цінуєте надійність звичного, але відкриті до нового за потреби чи інтересом.
- *Низькі показники* — ви практична, приземлена та традиційна людина. Віддаєте перевагу знайомому над новим, конкретному над абстрактним. Вас більше цікавлять очевидні факти, ніж теоретичні можливості.

### **Сумлінність**

- *Високі показники* — ви організована, відповідальна та надійна людина. Схильні ретельно планувати, доводити справи до кінця та дотримуватися правил. Ви самодисциплінована, амбітна та зосереджена на досягненнях.
- *Середні показники* — ви достатньо організовані та відповідальні, але вмієте бути гнучкими. Можете як дотримуватися планів, так і спонтанно адаптуватися до змін.
- *Низькі показники* — ви спонтанна та гнучка людина, що віддає перевагу невимушеності над структурованістю. Можете бути менш організованими, але більш адаптивними та здатними насолоджуватися моментом.

### **Екстраверсія**

- *Високі показники* — ви товариська, енергійна та оптимістична людина. Насолоджуєтеся компанією інших, легко знайомитеся, впевнено почуваетесь в соціальних ситуаціях. Ви активні, рішучі та часто шукаєте нових вражень.
- *Середні показники* — ви збалансовані щодо соціальної активності. Здатні насолоджуватися як компанією інших, так і часом на самоті. Ваша енергійність та асертивність залежать від ситуації.
- *Низькі показники* — ви інтровертна, стримана та задумлива людина. Віддаєте перевагу тихим заняттям, малим групам або самотності. Ви незалежні, вдумливі та менш потребуєте зовнішньої стимуляції.

### **Добррозичливість**

- *Високі показники* — ви співчутлива, чуйна та орієнтована на співпрацю людина. Схильні довіряти іншим, цінуєте гармонію, готові йти на компроміс та допомагати. Ви щирі, скромні та альтруїстичні.
- *Середні показники* — ви збалансовані між співпрацею та захистом власних інтересів. Здатні як проявляти емпатію, так і відстоювати свою позицію, коли це необхідно.
- *Низькі показники* — ви прямолінійна, раціональна та критично мисляча людина. Схильні ставити під сумнів мотиви інших, відстоювати власну думку та конкурувати. Ви незалежні, скептичні та орієнтовані на об'єктивність.

### **Нейротизм**

- *Високі показники* — ви емоційно чутлива та реактивна людина. Схильні переживати сильні негативні емоції: тривогу, гнів, смуток. Можете бути більш самокритичними та вразливими до стресу.
- *Середні показники* — ви помірно реагуєте на стресові ситуації. Здатні відчувати негативні емоції, але вони не надто інтенсивні та швидко минають.

- *Низькі показники* — ви емоційно стабільна, спокійна та врівноважена людина. Рідко переживаєте сильні негативні емоції, добре справляєтеся зі стресом та менш схильні до занепокоєння.

### Додаток В

#### Опитувальник «Шкала академічної мотивації»

Інструкція. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження. Використовуючи шкалу від 1 до 5, позначте відповідь, яка найбільш точно відповідає тому, що Ви думаєте про причини своєї залученості до навчальної діяльності. Використовуйте такі варіанти відповіді:

- 1 – зовсім не відповідає
- 2 – скоріше не відповідає
- 3 – щось середнє
- 4 – скоріше відповідає
- 5 – повністю відповідає

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Мені цікаво навчатися.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Навчання приносить мені задоволення, я люблю розв'язувати складні завдання.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Тому що я отримую задоволення, перевершуючи самого себе в навчальних досягненнях.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Тому що хочу довести самому(ій) собі, що здатний(а)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	успішно навчатися в університеті.					
5	Тому що мені соромно погано навчатися.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	У мене немає іншого вибору, оскільки відмічається відвідуваність.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Чесно кажучи, не знаю, здається, що я просто втрачаю тут час.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Мені подобається навчатися, тому що це цікаво.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Я відчуваю задоволення, коли розв'язую складні навчальні завдання.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Навчання дає мені можливість відчути задоволення від власного вдосконалення.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Коли я добре навчаюся, я відчуваю себе значущою людиною.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Совість змушує мене навчатися.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Щоб уникнути проблем з деканатом і під час сесії.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Раніше я розумів(ла), навіщо навчаюся, а	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	тепер не впевнений(а), чи варто продовжувати.					
15	Мені просто подобається навчатися й дізнаватися нове.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Мені подобається розв'язувати складні завдання й докласти інтелектуальних зусиль.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Заради задоволення, яке приносить досягнення нових успіхів у навчанні.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Щоб довести самому(ій) собі, що я розумна людина.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Тому що навчання – мій обов'язок, яким не можу знехтувати.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Близькі мене осудять, якщо я буду погано навчатися.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Я відвідую заняття, але не впевнений(а), що мені це справді потрібно.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Я отримую задоволення від вивчення нового матеріалу на заняттях.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23	Я люблю навчатися, розв'язувати складні завдання і відчувати себе компетентним(ою).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Мені приємно усвідомлювати, як зростає моя компетентність і знання.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Хочу показати самому(ій) собі, що можу бути успішним(ою) у навчанні.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Тому що, вступивши до університету, я повинен(на) відвідувати заняття і навчатися.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	У мене немає вибору, інакше в майбутньому я не зможу мати забезпечене життя.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Ходжу за звичкою, але, відверто кажучи, не знаю навіщо.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Ключ до опитувальника

- Пізнавальна мотивація – пункти 1, 8, 15, 22
- Мотивація досягнення – пункти 2, 9, 16, 23
- Мотивація саморозвитку – пункти 3, 10, 17, 24
- Мотивація самоповаги – пункти 4, 11, 18, 25
- Інтроєктована мотивація – пункти 5, 12, 19, 26
- Зовнішня мотивація – пункти 6, 13, 20, 27

- Амотивація – пункти 7, 14, 21, 28