МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Виконала: студентка IV курсу
групи 6.0532-2
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми Психологія
Черненко Поліна Ігорівна
Керівник: к. психол. н, доцент
кафедри психології Скрипаченко Т. В.
Рецензент: Phd, викладач кафедри
психології Околович О. С.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти бакалаврський
Спеціальність: 053 Психологія
Освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри
к.психол.н., доцент. Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Черненко Поліні Ігорівні

Тема роботи Психологічні особливості мотивації професійного самовизначення учнів старших класів

керівник роботи Скрипаченко Т. В., к. психол. н., доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779-с

2. Термін подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретичний аналіз мотивації професійного самовизначення старшокласників; охарактеризувати поняття та структуру мотивації; розкрити психологічні особливості професійного самовизначення в юнацькому віці; визначити роль самоефективності, мотивації до успіху та статусу професійної ідентичності; емпірично дослідити психологічні особливості та чинники мотивації професійного самовизначення учнів 10-11 класів; виявити взаємозв'язок між типом професійної мотивації та сформованістю професійного вибору; розробити практичні рекомендації щодо психологічного супроводу старшокласників у процесі професійного самовизначення.

5. Перелік графічного матеріалу: 2 таблиці, 4 рисунки.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Вступ	Скрипаченко Т.В., доцент		
Розділ 1	Скрипаченко Т.В., доцент		
Розділ 2	Скрипаченко Т.В., доцент		
Розділ 3	Скрипаченко Т.В., доцент		
Висновок	Скрипаченко Т.В., доцент		

Дата видачі завдання_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	січень 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим роздлом	лютий 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	березень 2026 р.	Виконано
6	Написання висновку	квітень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____ П. І. Черненко

Керівник роботи _____ Т. В. Скрипаченко

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ І. І.Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 89 сторінок, 2 таблиці, 4 рисунки, 43 джерела.

Об'єкт дослідження – мотиваційна сфера особистості старшокласників на етапі професійного самовизначення.

Предмет дослідження – психологічні особливості структури мотивації професійного самовизначення учнів старших класів.

Мета роботи – на основі теоретичного аналізу наукової літератури та емпіричного вивчення мотиваційної сфери старшокласників дослідити психологічні особливості та структуру мотивації професійного самовизначення учнів старших класів, а також розробити науково обґрунтовані практичні рекомендації щодо психологічного супроводу старшокласників на етапі вибору майбутнього фаху.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що в структурі мотивації професійного самовизначення учнів старших класів внутрішня професійна мотивація є провідною та взаємопов'язана з вищим рівнем самоефективності, вираженою мотивацією до успіху і більш зрілим статусом професійної ідентичності.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури); емпіричні (психодіагностичне тестування, структуроване спостереження); математично-статистичні (кореляційний аналіз та порівняльний аналіз).

Галузь використання: загальноосвітні навчальні заклади, психологічні служби закладів середньої освіти, позашкільні навчальні заклади для дітей та юнацтва, профорієнтаційні центри.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ, СТАРШОКЛАСНИКИ, ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ, ЗОВНІШНЯ МОТИВАЦІЯ, САМОЕФЕКТИВНІСТЬ, МОТИВАЦІЯ ДО УСПІХУ, ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД.

SUMMARY

Chernenko P. I. Psychological Features of the Motivation of Professional Self-Determination of High School Students.

The qualifying work of bachelor consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (43 items). The qualifying work volume is 89 pages long. There are 2 tables and 4 illustrations.

The qualifying work provides theoretical analysis and empirical investigation of the psychological peculiarities of motivation for professional self-determination in senior school age. The work is composed of 3 chapters, each of them dealing with a different aspect of the motivational structure of professional self-determination.

The research object: the motivational sphere of senior pupils' personality at the stage of professional self-determination.

The research subject: the psychological peculiarities of the motivational structure of professional self-determination of senior pupils.

The research goal: is to investigate the psychological peculiarities and structure of motivation for professional self-determination of senior pupils on the basis of theoretical analysis of scientific literature and empirical study of the motivational sphere, and to develop scientifically grounded practical recommendations for psychological support of senior pupils at the stage of career choice.

The research tasks are:

– to conduct a theoretical analysis of scientific literature on motivation and professional self-determination in adolescence and to identify the structural components of motivation for professional self-determination of senior pupils;

– to develop an empirical research program and to empirically study the psychological peculiarities and factors of motivation for professional self-determination of 10–11 grade pupils;

– to identify the relationship between the type of motivation and the indicators of professional choice formation;

– to develop practical recommendations for psychologists, teachers and parents regarding psychological support of the process of professional self-determination of senior pupils.

Chapter 1 «Theoretical foundations of the study of motivation for professional self-determination of senior pupils» provides theoretical analysis of the concept and structure of motivation in psychological science, the psychological peculiarities of professional self-determination in adolescence, and the role of self-efficacy, achievement motivation and professional identity status in the structure of motivation for professional self-determination.

In the Chapter 2 «Empirical study of motivation for professional self-determination of senior pupils» the organization and methods of the research are described. The results of psychodiagnostic testing and structured interview are analysed and interpreted. The relationship between the type of professional motivation and the indicators of professional choice formation has been examined.

Chapter 3 «Practical recommendations for psychological support of professional self-determination of senior pupils» presents evidence-based recommendations for practical psychologists aimed at developing intrinsic motivation for professional self-determination, as well as recommendations for teachers and parents to support pupils' conscious professional choice. The analysis of results confirmed the hypothesis of the study: intrinsic motivation is associated with higher self-efficacy, more pronounced achievement motivation and a more mature status of professional identity.

Key words: motivation for professional self-determination, intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-efficacy, achievement motivation, professional identity, adolescence, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 12
1.1. Поняття та структура мотивації у психологічній науці 12
1.2. Психологічні особливості професійного самовизначення особистості в юнацькому віці 20
1.3. Самоефективність, мотивація до успіху та статус професійної ідентичності у структурі мотивації професійного самовизначення 27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 39
2.1. Організація та методи дослідження 39
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів психодіагностичного тестуванн 45
2.3. Аналіз результатів структурованого інтерв'ю 56
2.4. Взаємозв'язок між типом професійної мотивації та показниками сформованості професійного вибору 64
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 74
3.1. Рекомендації для практичних психологів щодо розвитку внутрішньої мотивації професійного самовизначення старшокласників 74
3.2. Рекомендації для педагогів та батьків щодо підтримки усвідомленого професійного вибору учнів 80
ВИСНОВКИ 87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 90

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема мотивації професійного самовизначення учнів старших класів набуває особливої гостроти в умовах глибоких соціальних трансформацій, що переживає українське суспільство впродовж останніх років. Стрімка реструктуризація ринку праці, зумовлена глобальними процесами цифровізації та зміною структури зайнятості, розширює перелік доступних професій і водночас знецінює загальноприйняті орієнтири вибору фаху. Відповідно, усвідомленість професійного вибору та його внутрішня мотиваційна обґрунтованість набувають значення самостійних психологічних характеристик, що визначають якість подальшого особистісного розвитку.

Старший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення ціннісно-смислових орієнтацій та вироблення усвідомлених стратегій життєвого планування. Саме в цей час відбувається активне конструювання особистісної ідентичності, центральним компонентом якої виступає професійне самовизначення [2]. Водночас дослідження засвідчують, що значна частина учнів старшої школи здійснює вибір майбутнього фаху під переважним впливом зовнішніх чинників – очікувань батьків, престижності спеціальності чи прагматичних міркувань щодо рівня доходу – тоді як внутрішні мотиваційні регулятори залишаються недостатньо розвиненими.

У вітчизняній психології проблема мотивації професійного вибору розглядається переважно в контексті профорієнтаційної роботи або загальних вікових особливостей юнацтва. Разом із тим мотиваційна архітектура процесу самовизначення – тобто внутрішня структура, динаміка та взаємодія різних видів мотивації в ситуації вибору професії – залишається малодослідженою як цілісне психологічне явище. Більшість наявних праць акцентує увагу або на соціальних детермінантах вибору фаху, або на когнітивних складниках кар'єрної орієнтації, оминаючи мотиваційний вимір цього процесу в його повноті.

Існує дефіцит досліджень, що комплексно аналізують мотиваційні механізми професійного самовизначення учнів старших класів з урахуванням специфіки сучасного українського освітнього середовища. Окреслена проблематика зумовлює теоретичну та практичну значущість пропонованого дослідження, результати якого можуть бути покладені в основу психологічного супроводу учнів на етапі вибору майбутнього фаху.

Об’єкт дослідження – мотиваційна сфера особистості старшокласників на етапі професійного самовизначення.

Предмет дослідження – психологічні особливості структури мотивації професійного самовизначення учнів старших класів.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу наукової літератури та емпіричного вивчення мотиваційної сфери старшокласників дослідити психологічні особливості та структуру мотивації професійного самовизначення учнів старших класів. Отримані результати слугуватимуть підґрунтям для розробки науково обґрунтованих практичних рекомендацій щодо психологічного супроводу старшокласників на етапі вибору майбутнього фаху.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що в структурі мотивації професійного самовизначення учнів старших класів внутрішня професійна мотивація є провідною та взаємопов'язана з вищим рівнем самоефективності, вираженою мотивацією до успіху і більш зрілим статусом професійної ідентичності.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблем мотивації та професійного самовизначення особистості в юнацькому віці та визначити структурні компоненти мотивації професійного самовизначення старшокласників.

2. Розробити програму емпіричного дослідження та емпірично вивчити психологічні особливості і чинники мотивації професійного самовизначення учнів 10-11 класів.

3. Виявити зв'язок між типом мотивації та показниками сформованості професійного вибору.

4. Розробити практичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків щодо психологічного супроводу процесу професійного самовизначення старшокласників.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань застосовувався комплекс методів, об’єднаних у три блоки:

Теоретичні методи:

– аналіз, синтез та систематизація наукових джерел з психології мотивації та профорієнтації;

– порівняльний аналіз концептуальних підходів до вивчення самовизначення особистості;

– теоретичне моделювання структури мотивації професійного самовизначення.

Емпіричні методи:

– психодіагностичне тестування (опитувальник самоефективності Р. Шварцера; методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса; методика вивчення мотивів професійної мотивації Т. Дуткевич та О. Савицька; методика оцінки статусів професійної ідентичності (VISA-19) К. Аккая, В. Олефір;

– структуроване інтерв’ю для поглибленого вивчення індивідуальних траєкторій професійного самовизначення.

Методи математичної статистики:

– описова статистика (середні значення, стандартне відхилення);

– кореляційний аналіз (коефіцієнт r-Пірсона та ρ-Спірмена);

– порівняльний аналіз (U-критерій Манна–Уїтні, H-критерій Крускала–Воліса);

– факторний аналіз для виявлення латентної структури мотивації (метод головних компонент).

Наукова новизна дослідження:

– Конкретизовано характер взаємозв'язку між типом мотивації професійного самовизначення (внутрішня/зовнішня), рівнем особистісної ідентичності та ступенем усвідомленості професійного вибору старшокласників в умовах сучасної української освітньої системи.

– Поглиблено наукові уявлення про вікову специфіку мотиваційної детермінації процесу самовизначення в ранній юності.

– Набули подальшого розвитку методичні підходи до психологічної діагностики мотивації професійного вибору учнів старших класів.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Поняття та структура мотивації у психологічній науці

Психологія мотивації є галуззю психологічної науки, що досліджує внутрішні та зовнішні фактори поведінки людини, зокрема чинники, що спонукають до активності, визначають її спрямованість, інтенсивність і наполегливість у досягненні поставлених цілей. Незважаючи на тривалу історію дослідження, проблема мотивації залишається актуальною в сучасній психологічній науці. Розуміння механізмів спонукання до діяльності постає перед нами необхідним елементом для глибокого пізнання людської особистості та ефективного впливу на неї в практичній психології.

У сучасній психологічній науці поняття «мотивація» не має єдиного загальноприйнятого визначення і вживається у кількох взаємопов'язаних значеннях, що зумовлює необхідність його детального розгляду.

На думку С. С. Занюка, поняття «мотивація» охоплює щонайменше два різних значення. У першому значенні мотивація розглядається як сукупність стійких психологічних факторів, що детермінують поведінку людини, зокрема потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів та ціннісних орієнтацій, які утворюють відносно стабільну структуру особистості.

У другому значенні мотивація постає як динамічний процес, що ініціює, регулює та підтримує поведінкову активність суб'єкта, забезпечуючи її спрямованість на досягнення певного результату [13]. Обидва значення є правомірними та взаємодоповнюючими, оскільки перше підкреслює структурний аспект мотивації як стійкої характеристики особистості, тоді як друге розкриває її процесуальний та динамічний вимір.

На варіативність поняття «мотивація» вказує З.Р. Кісіль та Д.В. Швець наголошуючи, що в різних теоретичних контекстах воно може позначати детермінанту конкретного вчинку чи дії, так і загальну спонукальну систему особистості [15]. Саме тому аналіз мотиваційної проблематики слід розпочинати з чіткого окреслення понятійних меж – визначення того, що саме мається на увазі під «мотивацією» у кожному конкретному дослідженні.

С. Д. Максименко також підкреслює, що мотивація не є ізольованою психічною функцією – вона пронизує всю психічну організацію людини і невіддільна від сприйняття, уваги, мислення, емоцій та вольової регуляції [21].

М. Й. Варій характеризує мотивацію як інтегративне психологічне утворення, що виконує щонайменше чотири взаємопов'язані функції в регуляції поведінки. Спонукальна функція ініціює активність суб'єкта і підтримує її на необхідному рівні, тоді як спрямовувальна визначає конкретний предмет і напрям цієї активності. Регулювальна функція узгоджує зусилля суб'єкта з вимогами ситуації та складністю завдання, а смислоутворювальна надає діяльності особистісного значення, розкриваючи її суб'єктивний смисл для особистості [5]. Саме завдяки цій поліфункціональності мотивація посідає центральне місце серед психологічних регуляторів людської поведінки.

Для розуміння природи мотивації принципово важливим є аналіз ключових понять, що утворюють її структуру. У сучасній психологічній науці такими базовими конструктами є потреба, мотив та ціль. Їхня чітка диференціація є необхідною умовою коректного наукового аналізу, оскільки нерідко у буденному, а подекуди і в науковому вжитку ці поняття вживаються як синонімічні, що призводить до теоретичних непорозумінь.

Потреба становить першоджерело людської активності, оскільки саме вона спонукає організм і особистість до дії, визначаючи вихідний імпульс будь-якої поведінки. У психології потреба розглядається як стан живої істоти, що виражає її залежність від конкретних умов існування і виступає внутрішньою умовою активності.

Ґрунтуючись на працях С. Д. Максименко, потреба виявляється як переживання певного дефіциту, тобто нестачі чогось необхідного для нормального функціонування організму або особистості [21]. Вона є об'єктивним станом, що вимагає свого усунення і тим самим перетворюється на рушійну силу активності суб'єкта.

З.Р. Кісіль та Д.В. Швець наголошують на принциповій відмінності між потребами людини та потребами тварин. Потреби тварин обмежені біологічно зумовленим колом і задовольняються у фіксований, генетично успадкований спосіб, натомість потреби людини опосередковані свідомістю, є соціальними за своїм походженням і нескінченно різноманітними за предметним змістом [15]. Людина породжує нові потреби різного характеру: пізнавальні, естетичні, творчі та моральні, задовольняючи їх у принципово різні способи залежно від культурного контексту, накопиченого досвіду та індивідуальних особливостей.

Однією з вагомих ознак потреби є нездатність організувати діяльність у чітко визначений спосіб. В працях С. С. Занюка занотовано, що хоч потреба і є необхідною умовою для виникнення цілеспрямованої активності, вона лише «сигналізує» про наявність дефіциту та викликає загальне, дифузне збудження, спрямоване на пошук об’єкта задоволення [13]. Потреба повинна знайти свій предмет – «опредметитися», тобто пов’язатися з певним реальним або уявним об’єктом. Завдяки об’єкту вона може бути задоволена, перш ніж вона стане конкретним регулятором поведінки. Саме цей процес опредметнення і породжує мотив.

М. Й. Варій систематизує потреби за кількома підставами.

За походженням розрізняють потреби біологічні – пов'язані із забезпеченням нормального функціонування організму – та соціальні, зумовлені включеністю людини у суспільне життя і засвоєними нею культурними нормами та цінностями.

За предметом задоволення виокремлюють потреби матеріальні (в їжі, одязі, безпеці, житлі), духовні (пізнавальні, естетичні, моральні) та соціальні (у спілкуванні, належності до групи, визнанні та самоствердженні) [5].

Центральним поняттям психології мотивації є мотив. С. Д. Максименко визначає мотив як внутрішню рушійну силу, що спонукає суб'єкта до діяльності і генетично пов'язана з потребою [21].

Мотив не тотожний потребі, адже потреба створює загальний стан внутрішньої напруженості, але сама по собі ще не визначає, на що саме буде спрямована активність. Мотив виникає тоді, коли потреба знаходить конкретний предмет свого задоволення – реальний або уявний об'єкт, образ чи ідею. Саме цей момент «опредмечення» перетворює розмите внутрішнє спонукання на цілеспрямовану дію.

Аналізуючи поняття мотиву, З.Р. Кісіль та Д.В. Швець звертають увагу на те, що в сучасній психології воно не має єдиного сталого трактування. Залежно від теоретичного контексту мотив може розумітися наступним чином:

– як спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням певної потреби;

– як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують поведінку суб'єкта і визначають її спрямованість;

– як конкретний предмет – матеріальний або ідеальний, заради якого здійснюється діяльність;

– як усвідомлена причина, що стоїть за вибором тих чи інших дій і вчинків [33].

Така різноплановість тлумачень відображає реальну складність самого явища і пояснює, чому мотиваційна сфера особистості залишається одним із найбільш дискусійних об'єктів психологічного аналізу.

С. С. Занюк акцентує увагу на смислоутворювальній функції мотиву: саме він надає діяльності особистісного сенсу, відповідаючи на питання «заради чого?» [13].

Один і той самий зовнішній результат матиме принципово різний суб'єктивний сенс залежно від мотиву, що лежить в його основі. Навчання може бути зумовлене щирим пізнавальним інтересом, прагненням отримати

оцінку або орієнтацією на майбутню кар'єру – і в кожному з цих випадків ставлення до процесу навчання, рівень докладених зусиль і переживання його результатів будуть різними.

В дійсності поведінка людини, зумовлена кількома мотивами одночасно і є полімотивованою. Мотиви, в свою чергу, створюють ієрархічно організовану систему. М. Й. Варій підкреслює, що серед актуальних мотивів завжди є провідні – ті, що визначають основний сенс і спрямованість діяльності, та підпорядковані, що додатково стимулюють окремі дії або регулюють темп і якість виконання [5]. Ієрархія мотивів є відносно стійкою характеристикою особистості, хоча може трансформуватися під впливом нових умов, цілей та досвіду.

Якщо мотив відповідає на питання «заради чого?», то ціль відповідає на питання «що саме?» – визначаючи конкретний результат, до якого спрямована активність суб'єкта. В своїх працях С. С. Занюк характеризує ціль як усвідомлений образ майбутнього результату діяльності, що реально організовує конкретні дії та операції суб'єкта [13]. Ціль є конкретнішою і операційно визначенішою ніж мотив. Тоді як мотив задає загальний смисловий контекст діяльності, ціль в свою чергу визначає її конкретний, вимірюваний продукт.

На думку С.Д. Максименко, можна розрізнити два види мотивації залежно від часової перспективи. Близька мотивація спрямована на досягнення результату в найближчому майбутньому, тоді як віддалена пов'язана з довгостроковими цілями та прагненнями [21].

На практиці ця відмінність є доволі суттєвою. Людина, яка здатна зберігати мотивацію попри тривале очікування результату, виявляє вищий рівень особистісної зрілості. Вищезгадана здатність багато в чому визначає успішність у навчанні або оволодінні складною професійною майстерністю, де швидкого результату, як правило, не буває.

Мотиваційна сфера особистості є ієрархічно структурованою системою, яка включає більше психологічних утворень, ніж просто потреби,

мотиви та цілі. З.Р. Кісіль і Д.В. Швець визначають мотиваційну сферу як сукупність мотивів особистості та процес узгодження мотивів з особливостями мотивуючої ситуації. На їх думку, мотивами можуть бути потреби, інтереси, прагнення, бажання, почуття та думки, і їх сукупність формує мотиваційну сферу особистості, яка визначає загальну спрямованість поведінки людини [15].

Мотиваційну сферу через параметри широти (різноманітність актуальних мотивів), гнучкості (здатність варіювати мотиви залежно від обставин), ієрархізованості (чіткість підпорядкованості мотивів різного рівня) та динамічності (здатність до змін і розвитку під впливом нового досвіду) в своїй роботі характеризує М. Й. Варій [5].

У сучасній психологічній науці найбільш теоретично та практично значущим є розрізнення між внутрішньою та зовнішньою мотивацією. За словами С. С. Занюк, внутрішня мотивація зумовлена змістом, процесом чи результатом діяльності й не потребує жодних зовнішніх підкріплень. Згідно цьому формулюванню, людина залучається до діяльності, тому що вона їй цікава, важлива або задовольняє пізнавальну допитливість чи потребу в компетентності [13]. Зовнішня мотивація формується під впливом чинників, зовнішніх щодо самої діяльності, що можуть включати матеріальної винагороди, соціальне схвалення, уникнення покарання або тиск з боку інших людей.

Розмежовуючи внутрішню та зовнішню мотивацію, З.Р. Кісіль та Д.В. Швець вказують на принципову різницю між ними у джерелах та в наслідках для поведінки. Внутрішня мотивація виникає тоді, коли діяльність є значущою для самої людини – вона займається нею заради власного розвитку, інтересу до процесу або прагнення реалізувати себе. Зовнішня мотивація працює інакше: людину спонукає не сама діяльність, а те, що вона отримає в результаті – похвала, матеріальна винагорода чи визнання з боку інших [15]. Вищезгадані види мотивації не є взаємовиключними. Навпаки, зовнішні стимули можуть стати відправною точкою, з якої поступово

формується щирий внутрішній інтерес до справи. Згідно з розглянутою думкою, у довгостроковій перспективі саме внутрішня мотивація забезпечує стійку й якісну активність.

Класифікації мотивів у психологічній науці є численними й ґрунтуються на різних підставах. Суттєвим для розуміння мотиваційної динаміки є розрізнення між мотивацією досягнення успіху та мотивацією уникнення невдачі.

М. Й. Варій характеризує мотивацію досягнення як стійке прагнення виконувати справу якнайкраще, вдосконалювати власну майстерність і домагатися конкретного успіху [5]. Особи з переважанням цього типу мотивації обирають завдання реалістично складні, але досяжні, отримують задоволення від самого процесу вдосконалення і виявляють стійкість перед труднощами.

Мотивація уникнення невдачі орієнтує людину не на досягнення успіху, а на захист від поразки, що проявляється у характерному виборі завдань. Такі особи тяжіють або до надто легких задач, де провалитися практично неможливо, або до надто складних, де невдача сприймається як цілком зрозуміла і не ганьбить. Завдання середньої складності зазвичай уникаються, оскільки саме там ризик поразки є реальним і суб'єктивно найбільш загрозливим [5].

За відношенням до діяльності С. С. Занюк виокремлює мотиви реально діючі, що безпосередньо спонукають до конкретної дії в даний момент, і мотиви «знані» – усвідомлювані суб'єктом, але реально не здатні ініціювати активність [13].

Мотивація і діяльність перебувають у нерозривному, взаємообумовленому зв'язку. М. Й. Варій підкреслює, що мотивація не просто передує діяльності як її зовнішня причина – вона супроводжує діяльність на всіх її етапах, регулюючи рівень зусиль, визначаючи стратегії подолання труднощів і формуючи суб'єктивну оцінку отриманого результату [5].

Варто зазначити, що мотив не є чимось сталим і може змінюватись в ході діяльності. Те, що спочатку спонукало людину ззовні, з часом здатне перетворитися на щирий внутрішній інтерес. Людина починає діяти вже не тому що так треба або так очікують інші, а тому що це стає важливим в для неї. Р. В. Павелків розглядає процес інтеріоризацію зовнішніх мотивів як один із ключових механізмів особистісного розвитку [26].

Зв'язок мотивації з рівнем домагань особистості заслуговує на окрему увагу. Здебільшого особи з переважанням мотивації досягнення встановлюють для себе реалістично складні, але досяжні цілі і отримують задоволення від усвідомлення власного прогресу, вказує С.С. Занюк. Особи з переважанням мотивації уникнення схильні занижувати рівень домагань обираючи завдання з гарантованим успіхом, або, навпаки, завищують його, обираючи нездійсненно складні цілі, де поразка є «виправданою» і не загрожує самооцінці [13]. В обох випадках страждає реальна ефективність діяльності і гальмується особистісний розвиток.

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що мотивація у сучасній психології розуміється як складне, динамічне й ієрархічно організоване утворення. Вона охоплює потреби як вихідні джерела активності, мотиви як конкретизовані форми цих потреб, цілі як усвідомлені образи очікуваного результату, а також інтереси, ідеали, ціннісні орієнтації та установки особистості. У структурі людської діяльності мотивація виконує спонукальну, спрямовувальну, регулятивну та смислоутворювальну функції.

До ключових характеристик мотиваційної сфери належать її ієрархічність, полімотивованість і динамічність, а також принципове розрізнення між внутрішньою та зовнішньою мотивацією і між прагненням до успіху та уникненням невдачі.

Розуміння цих закономірностей є необхідною теоретичною основою для вивчення мотивації в конкретних видах діяльності, зокрема в контексті професійного самовизначення старшокласників.

1.2. Психологічні особливості професійного самовизначення особистості в юнацькому віці

Юнацький вік є одним із найскладніших та важливих періодів у житті людини. Протягом цього часу особистість стикається з вагомою задачею у вигляді визначення свого місця у світі праці. Даний процес не обмежується вибором навчального закладу та спеціальності, сюди входить ширший процес формування власної ідентичності, цінностей та уявлень про себе. Відповідно до вищесказаного, проблема професійного самовизначення у юнацькому віці посідає центральне місце у загальній та педагогічній психології.

Традиційно юнацький вік прийнято відносити до періоду від 15 до 21 року, хоча хронологічні межі є умовними і варіюються залежно від культурного контексту та індивідуального розвитку.

У схемі вікової періодизації онтогенезу підлітковий вік охоплює 13-16 років, юнацький – 17-21 рік для юнаків та 16-20 років для дівчат [12]. Утім, як зазначають дослідники, повинен бути прийнятий комплексний критерій, що спирається на процес соціального становлення особистості й не зводиться лише до ознак вікового розподілу. Для 15-17-річних осіб провідною стає навчально-професійна діяльність, завдяки якій у старшокласників формуються пізнавальні й професійні інтереси, елементи дослідницьких умінь, самосвідомість, здатність будувати життєві плани й виробляти моральні ідеали [12].

Центральним психологічним новоутворенням юнацького віку вважається особистісне самовизначення – усвідомлення себе як суб'єкта власного життя, що включає цілеспрямований пошук відповіді на запитання «хто я є?» і «ким я хочу стати?».

Соціальна ситуація розвитку старшокласників принципово відрізняється від попередніх вікових етапів. Причиною цього стає те, що вибір подальшого життєвого шляху стає афективним центром їхньої ситуації,

а потреба в самовизначенні – потребою у формуванні певної упорядкованої системи, в якій сконцентровані уявлення про світ і про себе самого [20]. Дана потреба виникає на перетині підліткового та юнацького віку й обумовлена логікою особистісного й соціального розвитку, виходячи за рамки зовнішніх вимог суспільства.

Принциповим є розмежування між поняттями особистісного і професійного самовизначення. Особистісне самовизначення є первинним та ширшим, відповідно виникає раніше, стає базою для інших видів самовизначення та охоплює більше сфер. Воно формує «Я-концепцію», визначає систему цінностей і смислів. Натомість професійне самовизначення є похідним від особистісного й окреслює спосіб яким особистість реалізує себе у трудовій сфері. Д. Закатнов визначає професійне самовизначення як процес самореалізації особистості в професійній діяльності на основі найбільш повного використання своїх здібностей й індивідуально-психофізіологічних можливостей [12]. Описаний процес займає весь період активної трудової діяльності людини й підготовки до неї, і не обмежений одним конкретним етапом.

Вагому роль у розумінні психологічних механізмів профессійного самовизначення відіграє ідея «Я-концепції». Р. Бернс визначає «Я-концепцію» як сукупність усіх уявлень людини про саму себе, поєднану з їхньою оцінкою [12]. У структурі «Я-концепції» дослідники виокремлюють кілька модальностей, які включають:

– реальне «Я» – уявлення про те, якою людина є зараз;

– дзеркальне «Я» – уявлення про те, якою її бачать інші;

– ідеальне «Я» – уявлення про те, якою вона хоче стати;

– конструктивне «Я» («Я в майбутньому»), яке є насиченим діючими мотивами й більше відповідає ознаці «прагну».

Саме конструктивне «Я» відіграє ключову роль у побудові особистого професійного плану, оскільки несе проективну функцію й стимулює цілеспрямовану активність молодої людини [12].

У ранній юності відбуваються якісні зміни в будові «Я-концепції». Дослідження показують, що юні особи описують власну особистість значно більш диференційовано, ніж підлітки. У юнаків поступово переважають морально-психологічні характеристики над тілесними, зростає здатність до рефлексії та самоаналізу. Разом із тим, самооцінки у старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці можуть змінюватися досить різко, що є відображенням внутрішньої нестабільності, зумовленої перехідним характером цього вікового етапу. Перехід від зовнішньої оцінки до самооцінки як основного регулятора поведінки являє собою один із ключових психологічних процесів, що забезпечують дозрівання особистості.

З точки зору зарубіжної психології, визначну роль у розумінні самовизначення юнаків відіграє концепція психосоціальної ідентичності Еріка Еріксона. Дослідник стверджував, що головним завданням, яке виникає перед індивідом у ранній юності, є формування почуття ідентичності на противагу рольовій невизначеності. У процесі пошуку особистісної ідентичності молода людина вирішує, які дії для неї важливі, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки [12]. Головна небезпека, яку має уникнути молода людина в цей період – розмивання почуття власного «Я». Наслідком цього є нездатність спрямувати своє життя у певне русло, у тому числі й у професійному плані.

Американський психолог Д. Сьюпер розробив теорію професійного розвитку особистості, яка аналізує цей процес у контексті «Я-концепції». За його розумінням, вибір професії є результатом процесу дорослішання дитини, в міру якого збільшується та стає різнобічнішим її зв'язок із соціальним оточенням.

Сьюпер виділив кілька стадій розвитку, зокрема стадію «дослідження», що охоплює період з 15 до 24 років. Вона передбачає пошук індивідом себе у різноманітних видах діяльності, оцінюючи власні здібності та інтереси, враховуючи реальні професійні можливості і соціальні умови, що сприяють формуванню його життєвих і професійних орієнтирів [12]. Особливо

важливою для розуміння старшого шкільного віку є те, що Сьюпер вважав «Я-концепцію» відносно стійкою у зазначений період і такою, що забезпечує певну послідовність у виборі та перегляді професійних намірів.

Не менш значущою є концепція Д. Голланда, який запропонував типологічний підхід до розуміння відповідності між особливостями особистості та характером професійної діяльності. Виділено шість особистісних типів – реалістичний, інтелектуальний, артистичний, соціальний, діловий і конвенціональний. Голланд стверджував, що успіх у трудовій сфері значною мірою залежить від збігу особистісного типу людини з типом її професійного середовища. Його концепція набула широкого практичного застосування в системах профорієнтаційного консультування. Вона дозволяє наблизити осіб юнацького віку до усвідомленого вибору через самопізнання та аналіз власних інтересів [12].

Психологічні особливості юнацького самовизначення неможливо розглядати у відриві від мотиваційної сфери особистості. Є. Павлютенков, досліджуючи мотиви вибору професії, зазначав, що усвідомлені потреби та відповідні інтереси є основою діяльності, спрямованої на здійснення всього комплексу мотивації [20].

У цьому контексті важливо розрізняти ситуативний і діяльнісний рівні інтересу до професії. Ситуативний рівень характеризується мимовільною увагою і поверхневим зацікавленням, тоді як діяльнісний стимулює усвідомлене пізнання, активний пошук інформації та формування реального уявлення про професійну діяльність і власні можливості в ній. Саме на базі діяльнісного інтересу до певної сфери виникає і розвивається стійкий професійний інтерес. У період юнацтва питання «хто я?» означає не стільки оцінку наявних рис, скільки визначення своїх перспектив і можливостей. Воно охоплює роздуми на кшталт «ким я стану?», «що трапиться зі мною у майбутньому?» та «як і для чого жити?».

За такого підходу майбутнє стає головним «виміром» існування юної особистості, оскільки вибір не обмежується питанням «ким бути?», а

включає відповідь на питання «яким бути?». Такий підхід дозволяє говорити про тісний зв'язок між особистісним та моральним самовизначенням [12].

Є. Головаха, досліджуючи проблему в аспекті життєвої перспективи, зазначав, що вибір професії особою в юнацькому віці більше пов'язаний з її уявленням про майбутнє. Картина майбутнього, яка формується у свідомості старшокласника, містить життєві цінності, плани, орієнтири й цілі і виступає детермінантою професійного самовизначення. Реалістичність цієї картини є важливим показником психологічної зрілості індивіда [12]. Нездатність пов'язати власні ціннісні орієнтації з конкретними кроками у виборі майбутньої професії є однією з типових проблем старшокласників. У свою чергу, такий стан справ свідчить про недостатній рівень сформованості готовності до самовизначення.

Суттєвий внесок у розуміння юнацького самовизначення зробили і вітчизняні вчені. Г. Костюк наголошував на активній ролі самої особистості у виборі майбутньої сфери діяльності: «У виборі професії бере участь сама особистість з усіма її розумовими, моральними та іншими якостями. Це вона, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає свій майбутній життєвий шлях».

Вищезгаданий підхід підкреслює суб'єктну позицію юнака чи дівчини у процесі самовизначення і свідчить про те, що будь-яка педагогічна або профконсультаційна робота повинна не замінювати власного вибору молодої людини, а сприяти його усвідомленню [12].

Психологи виокремлюють кілька рівнів або типів готовності до вибору майбутньої професії. М. Гінзбург пропонував розглядати особистісне самовизначення юнаків через «двоплановість» – по лінії змістовного (визначення смислів і цінностей) і часового (конкретний вибір у найближчій перспективі) майбутнього. Конкретний вибір професії пов'язаний з лінією часового майбутнього і виконує роль «реалізуючих механізмів» [12]. Двоплановість юнацького самовизначення водночас є його силою і ризиком, оскільки підліток може мати ідеальне уявлення про себе у майбутньому, але не вміти перетворити це уявлення на конкретні дії.

Психологічна готовність до вибору професії, на думку І. Дубровіної, є провідним особистісним новоутворенням раннього юнацького віку. Вона передбачає:

– сформованість психологічних структур особистості, передусім самосвідомості;

– розвиненість потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце мають моральні установки, ціннісні орієнтації та перспективи;

– становлення передумов індивідуальності як результату розвитку й усвідомлення своїх здібностей та інтересів.

Готовність до самовизначення не є монолітним утворенням, а складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, прогностично-дієвого та самооціночного.

Виокремлення компонентів готовності дозволяє точніше описати психологічну специфіку самовизначення у юнацькому віці. Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює систему ціннісних орієнтацій, інтересів і намірів юнака. Когнітивний компонент передбачає знання про світ професій і про власні індивідуальні особливості. Прогностично-дієвий компонент відбиває здатність будувати конкретний особистий професійний план. Самооціночний компонент пов'язаний з адекватністю самооцінки й рівнем суб'єктивного контролю – тим, наскільки юнак відчуває власний вплив на своє майбутнє, а не покладається лише на зовнішні обставини [12].

Одну з ключових ролей у формуванні готовності до самовизначення відіграє соціально-психологічний чинник. Особливості родини, рівень освіти батьків, місце проживання впливають на доступність профорієнтаційних ресурсів і, відповідно, на характер зроблених виборів. Дослідження показують, що мешканці великих міст мають більші шанси у виборі між різними освітніми траєкторіями порівняно з молоддю малих міст і сіл, де сам вибір обмежений місцевим ринком праці [12].

Разом з цим система ціннісних орієнтацій старшокласників зазнала суттєвих змін протягом останніх десятиліть. Раніше старшокласники надавали перевагу самовдосконаленню та суспільній корисності своєї праці, сьогодні ж на перший план виходять матеріальні цінності та прагнення до забезпеченого майбутнього.

Вплив соціально-економічних трансформацій позначається і на тому, що більшість сучасних старшокласників орієнтована передусім на вступ до вищого навчального закладу, часто незалежно від конкретного змісту обраного фаху. Дане явище Ю. Гільбух і Є. Верещак визначають як «соціальний вибір» або «соціальне самовизначення», при якому домінує орієнтація на досягнення певного соціального статусу, а не на зміст майбутньої праці.

Психологічна специфіка самовизначення у юнацькому віці полягає також у його тісній пов'язаності з процесами ідентифікації та персоніфікації. У психологічному плані формування образу «Я» здійснюється не лише як ідентифікація (уподібнення з іншими), а й як персоніфікація – формування в індивіда неповторних, лише йому властивих якостей. Ідентифікація та персоніфікація є двоєдиним процесом і механізмом самовизначення. Перший процес дозволяє молодій людині орієнтуватися на значущих інших і засвоювати соціально прийняті норми, тоді як другий процес забезпечує збереження власної унікальності та індивідуального вибору. Порушення балансу між цими двома механізмами може призводити до надмірної конформності у виборі (наслідування без осмислення) чи до демонстративного заперечення будь-яких зовнішніх орієнтирів.

Варто підкреслити динамічний, нелінійний характер юнацького самовизначення. Вибором професії у молодому віці процес самовизначення не завершується. Питання вибору, уточнення, зміни напряму діяльності можуть виникати й надалі протягом усього активного трудового життя [12]. Для юнацького етапу характерне те, що перший вибір є значущим кроком, з якого починається будівництво власного «проекту себе», але він не визначає все подальше життя.

М. Савікас описував цей процес через модель послідовних фаз: орієнтація – дослідження – реалізація – стабілізація, кожна з яких передбачає активну суб'єктну позицію молодої людини. Чим менш стабільна соціально-економічна ситуація в країні – тим більше людина стикатиметься з необхідністю повторного вибору, і тим важливішою є якість первинного самовизначення [12].

Отже, психологічні особливості професійного самовизначення у юнацькому віці визначаються сукупністю взаємопов'язаних чинників. Вони включають в себе інтенсивний розвиток самосвідомості й «Я-концепції», спрямованість особистості у майбутнє, становлення ціннісно-смислової сфери, динаміку мотиваційних пріоритетів і пошук ідентичності.

Самовизначення у юності – це тривалий процес, що включає самопізнання, аналіз можливостей, орієнтацію у світі професій і поступове прийняття рішення, підкріпленого внутрішньою мотивацією. Педагогічна та консультативна підтримка цього процесу має будуватися з урахуванням зазначених психологічних закономірностей і бути спрямована на розширення можливостей особистості для усвідомленого й відповідального самовизначення [12; 20].

1.3. Самоефективність, мотивація до успіху та статус професійної ідентичності у структурі мотивації професійного самовизначення

Сучасна психологія розглядає мотивацію професійного самовизначення як комплексний феномен, що не варто зводити лише до простого вибору майбутньої професії. Такий процес охоплює внутрішні переконання особистості про власні можливості, її прагнення до успіху та усвідомлення себе як представника певної професійної спільноти.

У структурі мотивації професійного самовизначення особливе місце посідають три взаємопов'язані конструкти:

– самоефективність;

– мотивація до успіху;

– статус професійної ідентичності.

Саме їх взаємодія багато в чому визначає наскільки усвідомленим і стійким виявиться вибір майбутньої сфери діяльності в юнацькому віці.

Розуміння даних складових у їх взаємозв'язку є необхідним з теоретичного погляду та особливо важливим з практичної точки зору. Такий конструкт дозволяє зрозуміти, чому одні старшокласники впевнено й цілеспрямовано рухаються до конкретного професійного вибору, тоді як інші залишаються в стані розгубленості навіть після тривалого роздумування. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що відповідь на це питання не є однозначною. Вона пов'язана з тим, наскільки розвинена в людини самоефективність, як саме вона прагне до досягнень і чи сформувала вже власну професійну ідентичність.

Поняття самоефективності було введено в психологічний обіг Альбертом Бандурою в межах його соціально-когнітивної теорії, і відтоді залишається одним із центральних конструктів у поясненні людської поведінки. За його визначенням самоефективність – це усвідомлена здатність людини протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність діяльності і функціонування особистості в цілому [31].

Важливо розуміти, що самоефективність не тотожна реальним навичкам чи здібностям індивіда. Як зазначає А. Бандура, це поняття стосується не навичок, якими володіє людина, а суджень про те, що можна зробити з тими навичками, якими вона володіє [31].

Таким чином, два учні з однаковим рівнем знань і здібностей можуть поводитися зовсім по-різному залежно від того, наскільки вони вірять у власну спроможність досягти успіху в обраній сфері. Ймовірніше, учень з вищою самоефективністю докладатиме більше зусиль, не відступатиме перед труднощами і врешті-решт досягне кращих результатів.

Самоефективність виконує кілька важливих завдань у контексті мотивації професійного самовизначення. Насамперед, вона визначає вибір

цілей і сфер діяльності, адже чим вищий рівень самоефективності, тим амбітніші цілі ставить перед собою людина і тим активніше вона бере участь у прийнятті важливих життєвих рішень [8]. Крім того, самоефективність регулює наполегливість у подоланні перешкод. Ті, хто вірить у власні можливості, значно рідше опускають руки через тимчасові невдачі та продовжують рухатися в обраному напрямку. Зрештою, самоефективність впливає і на когнітивні процеси. Впевненість у власних силах спрямовує уяву до сценаріїв успіху, тоді як її нестача – до очікування провалу [8].

Психологи у сфері кар'єрного розвитку Лент, Браун і Хакетт у своїй соціально-когнітивній теорії кар'єрного розвитку показали, що самоефективність є центральним і всеохоплюючим механізмом особистісної активності в процесі кар'єрного розвитку [42]. Спираючись на їх тексти, самоефективність не є пасивною чи статичною рисою. Натомість вона являє собою динамічну сукупність переконань про власні можливості, які є специфічними для конкретних сфер діяльності і перебувають у постійній взаємодії з іншими особистісними, поведінковими та контекстуальними чинниками. Самоефективність впливає на вибір видів діяльності та середовищ, на витрати зусиль, наполегливість, зразки мислення та емоційні реакції, коли людина стикається з перешкодами [42].

Особливо важливим для розуміння мотивації професійного самовизначення є механізм взаємодії самоефективності з очікуваними результатами. Лент, Браун і Хакетт розрізняють ці два поняття: самоефективність стосується переконань про власні можливості («чи можу я це зробити?»), тоді як очікування результату – уявлень про наслідки виконання певних дій («якщо я це зроблю, що станеться?») [42].

Хоча обидва чинники впливають на поведінку, самоефективність зазвичай є більш потужним регулятором. Наприклад, людина може очікувати позитивних результатів від певної діяльності, проте уникати її, якщо сумнівається у власних здібностях. Навіть якщо результат є невизначеним, сильне відчуття самоефективності здатне підтримувати зусилля людини у досягненні мети.

Важливо розуміти джерела самоефективності для практики психологічного супроводу профорієнтації. А. Бандура виокремив чотири основні інформаційні джерела, на основі яких формуються переконання особи про власну ефективність. Найпотужнішим із них є досвід успішного виконання завдань – так звані «досягнення майстерності». Успіхи підвищують очікування самоефективності, тоді як повторні невдачі їх знижують [33].

Наступним за потужністю джерелом є спостережуваний досвід (вікарне навчання) – спостереження за тим, як схожі на нас люди успішно справляються із завданнями. Третє джерело – словесне переконання, яке може підтримати людину в спробах реалізувати певну поведінку, хоча й є слабшим за перші два. Зрештою четверте джерело – фізіологічне збудження. Люди схильні інтерпретувати власне емоційне та фізичне збудження як інформацію про свою компетентність у даній ситуації [33].

Гупало С.Р. у своєму теоретичному огляді звертає увагу на те, що самоефективність є ситуативною характеристикою особистості, яка детермінується конкретною життєвою ситуацією або поставленою ціллю чи задачею [20, 134]. На основі цього можна сказати, що людина може мати різні рівні власної ефективності в різних сферах. Наприклад, бути впевненою у своїх здібностях у математиці і водночас мати низьку самоефективність у сфері міжособистісної комунікації, що, своєю чергою, впливатиме на різні аспекти її професійного вибору.

У теорії Лента, Брауна та Хакетт самоефективність разом із очікуваними результатами і цільовими механізмами утворює соціально-когнітивне ядро процесу кар'єрного вибору [42]. Автори показують, що самоефективність впливає на формування кар'єрних інтересів. Згідно цьому, люди формують стійкі інтереси до тих видів діяльності, у яких вважають себе компетентними та від яких очікують позитивних результатів [42]. В свою чергу, такі інтереси спонукають до постановки відповідних кар'єрних цілей, які трансформуються у конкретні вибори та дії.

Метааналіз показав середній зважений кореляційний зв'язок між самоефективністю та кар'єрними інтересами на рівні r = 53, що свідчить про досить значущий взаємозв'язок між цими конструктами [42].

Другим важливим конструктом у структурі мотивації професійного самовизначення є мотивація досягнень. Першим це поняття дослідив Г. Мюррей, який визначив потребу в досягненнях як стійку особистісну рису, що характеризується прагненням виконувати важкі завдання, досягати, перевершувати інших та підвищувати самоповагу [18]. Подальший розвиток концепція отримала в роботах Д. МакКлелланда та Д. Аткінсона, які розробили детальну модель мотивації досягнень та виділили дві принципово відмінні її складові.

Відповідно до класичних уявлень американських психологів, виокремлюють два полярних типи мотивації досягнень: мотивацію на успіх та мотивацію на уникнення невдач [11]. Обидва типи мають різний психологічний зміст і по-різному проявляються в поведінці.

Людина з мотивацією на успіх прагне до конструктивних, позитивних результатів, наполегливо досягає мети, не задовольняється досягнутим і завжди шукає нових викликів. Натомість особа з домінуючою мотивацією на уникнення невдач у першу чергу намагається убезпечити себе від поразки. Її поведінка визначається страхом, тому вона або береться за надто прості завдання, де невдача малоймовірна, або за надто складні, де поразку легко пояснити.

Завірюха В.В. у своєму дослідженні психологічних особливостей розвитку мотивації досягнень у підлітковому та юнацькому віці показує, що тип мотивації досягнень тісно пов'язаний із рівнем тривожності та локусом контролю особистості [11]. Дослідниця встановила, що підлітки з мотивацією на уникнення невдач мають підвищений рівень загальної тривожності (65,7%), тоді як у групі з вираженою мотивацією на успіх цей показник значно нижчий (30,5%). Отримані показники переконливо свідчать про те, що тип мотивації досягнень не є ізольованою рисою і вплетений у ширшу систему емоційно-регуляторних процесів особистості.

Вагомими для розуміння мотивації професійного самовизначення є дані про зв'язок між мотивацією досягнень та локусом контролю. Завірюха В.В. встановила значущий позитивний кореляційний зв'язок між загальною інтернальністю та мотивацією досягнень (r = 0,64), а також між інтернальністю у сфері досягнень (r = 0,59) та інтернальністю у сфері невдач (r = 0,49) [11].

Підлітки з мотивацією на успіх схильні вбачати «джерело управління» своїм життям у самих собі, тоді як ті, хто мотивований на уникнення невдач, частіше приписують відповідальність за події зовнішнім обставинам або іншим людям. Відчуття себе суб'єктом власного вибору є значущою умовою для мотивації професійного самовизначення, адже лише так молода людина може прийняти справді усвідомлене та відповідальне кар'єрне рішення.

Мотив досягнення є відносно стійкою особистісною рисою, але не є незмінним – він починає діяти у взаємодії з ситуативними факторами, такими як цінність і ймовірність досягнення успіху в певній сфері діяльності. Від того, наскільки людина впевнена в успіху, залежить мотивація її діяльності. Чим більше індивід сподівається на успіх, тим більше зусиль схильний докладати, тим сильнішою буде мотивація досягнення [11]. Тут знову проявляється тісний зв'язок між мотивацією досягнень і само ефективністю. Очікування успіху, яке регулює силу мотивації досягнень, значною мірою ґрунтується на тих самих переконаннях про власну спроможність, що складають самоефективність.

Кривошей О.О. та Селюкова Т.В. розглядають мотивацію досягнень у контексті побудови кар'єри і виокремлюють ряд факторів, що визначають наявність сильної мотивації досягнення:

– прагнення досягати високих результатів (успіхів);

– прагнення робити все якомога краще;

– вибір складних завдань і бажання їх виконати;

– прагнення вдосконалювати свою майстерність [18].

Вищезгадані характеристики безпосередньо пов'язані з тим, як старшокласники підходять до вибору майбутньої професії. Згідно цьому, учні з сильною мотивацією досягнень схильні обирати складніші та більш престижні напрями, які відповідають їх здібностям і вимагають значних зусиль для реалізації.

Дослідники також вказують на важливу роль самооцінки та рівня домагань у формуванні мотивації досягнень, що прямо пов'язано з процесом професійного самовизначення. Адекватна самооцінка і рівень домагань дають можливість ставити перед собою завдання, які за складністю відповідають особистісним можливостям і здібностям [11]. Якщо самооцінка занижена, то рівень домагань також знижується, і людина обирає простіші, «безпечніші» цілі – у тому числі й у виборі майбутньої професії. Якщо самооцінка завищена, то людина може брати на себе нереалістичні завдання, що зрештою призводить до розчарування. Таким чином, адекватність самооцінки є важливою умовою зрілого, свідомого професійного самовизначення.

Окрім стійких особистісних мотивів, мотивація досягнень охоплює ситуативні чинники такі як цінність досягнення успіху в конкретній сфері, суб'єктивно оцінювана ймовірність успіху та складність завдання [11]. Відповідно до цього, одна й та сама людина може виявляти різні рівні мотивації досягнень у різних сферах залежно від того, наскільки вона цінує відповідну діяльність і наскільки вірить у власний успіх у ній. Саме тому у профорієнтаційній роботі важливо враховувати не лише загальний рівень мотивації досягнень, а й виявляти конкретні сфери, у яких вона є найбільш вираженою.

Особливої уваги заслуговує питання про реакцію на невдачу, яке є значущим для мотивації в контексті тривалого процесу професійного самовизначення. Завірюха В.В. зазначає, що конструктивна реакція на невдачу передбачає, що невдача не знижує мотивації, а навпаки, посилює її [11]. Захисні механізми – раціоналізація, витіснення, перекладання

відповідальності – захищають самооцінку людини у короткостроковій перспективі. Проте у довгостроковій перспективі вони заважають реалістичному оцінюванню власних можливостей і підривають справжню мотивацію до розвитку. Отже, здатність конструктивно опрацьовувати власні невдачі є важливою умовою формування зрілої мотивації досягнень.

Третім ключовим конструктом у структурі мотивації професійного самовизначення є статус професійної ідентичності. Поняття ідентичності в широкому розумінні пов'язане з переживанням людиною власної цілісності. Воно передбачає усвідомлення себе одночасно як неповторної особистості та представника певних соціальних і професійних спільнот. У юнацькому віці формування ідентичності набуває особливої інтенсивності. Адже саме в цей період виникають нагальні потреби в особистісному, професійному і суспільному самовизначенні [29].

Старшокласник лише починає цей процес, формуючи перші уявлення про те, ким хоче стати. Вони ще не усталені і можуть бути як чіткими і стійкими, так і розмитими та мінливими. Ступінь сформованості цих уявлень і становить те, що психологи називають статусом професійної ідентичності.

Співак Л.М. та Шевченко Л.П. у своєму дослідженні виявили, що в юнацькому віці більшу актуальність і значущість мають особистісна й групова ідентичності порівняно з професійною. Досліджувані частіше визначали себе через ролі студента, друга, сина або доньки, ніж через майбутню професію. Така ідентифікація є нормативною особливістю для початкових стадій юнацтва, коли особа ще не має достатньо досвіду для співвідношення з конкретною професійною спільнотою.

Показовим є порівняння двох груп студентів. У представників медичних коледжів, які мали більший практичний досвід фахового навчання, показники актуальності й значущості професійної ідентичності виявилися суттєво вищими. Натомість студенти педагогічних університетів демонстрували нижчі результати за цими показниками [29].

Описаний результат надає чіткіше розуміння мотивації професійного самовизначення. Він свідчить про те, що включення у реальну фахову практику є потужним механізмом формування професійної ідентичності. Коли молода людина отримує досвід реальної діяльності у певній сфері, її уявлення про майбутню професію стають більш конкретними і особистісно значущими, а отже, і мотивація до подальшого розвитку в цій сфері посилюється. У процесі профорієнтації старшокласників виробнича практика, волонтерська діяльність та інші форми реального залучення до фахових спільнот є не менш важливими, ніж теоретичне вивчення предметів.

Статус професійної ідентичності нерозривно пов'язаний із самоефективністю та мотивацією досягнень. Уявляючи себе майбутнім лікарем, учителем чи програмістом, людина мимоволі «присвоює» собі певний набір очікувань щодо власних здібностей і необхідних для успіху якостей. Інакше кажучи, вона формує певний рівень самоефективності у відповідній сфері.

Позитивні очікування щодо власних здібностей підкріплюють мотивацію досягнень. Людина прагне відповідати своєму уявленню про «хорошого представника» обраної професії і докладає зусиль для досягнення цього образу. Натомість слабка або суперечлива ідентифікація з майбутньою професією призводить до нестійкості мотивації. У такому разі й самоефективність залишається невизначеною.

Соціально-когнітивна теорія кар'єрного розвитку Лента, Брауна та Хакетт розглядає професійні інтереси як посередницьку ланку між самоефективністю та кар'єрними цілями [34]. Людина формує стійкі інтереси в тих сферах, де вона вважає себе компетентною та від яких очікує позитивних результатів. Кар'єрні наміри формуються на основі цих інтересів, які є своєрідним емоційним і когнітивним ядром майбутньої ідентифікації особистості з певною професійною роллю. Таким чином, формування стійкої професійної ідентичності є кінцевим результатом тривалого процесу взаємодії самоефективності, очікуваних результатів та інтересів.

Дослідники у сфері профорієнтації підкреслюють важливість практичного досвіду для формування як самоефективності, так і професійної ідентичності. Лент, Браун і Хакетт показують, що особистий досвід успішного виконання завдань у певній сфері є найпотужнішим джерелом самоефективності, оскільки воно ґрунтується на прямій інформації [42].

Досвід реальної діяльності є найважливішим механізмом формування ідентичності. Проживаючи себе як «того, хто може це робити», людина поступово змінює своє самосприйняття. Згодом вона починає ідентифікувати себе як «того, хто це робить» – і саме так формується професійна ідентичність. У контексті профорієнтаційної роботи це має принципове значення. Знайомство з майбутньою професією через реальну діяльність виявляється набагато ефективнішим, ніж будь-яке абстрактне інформування.

Проаналізовані конструкти – самоефективність, мотивація досягнень і статус професійної ідентичності – не існують ізольовано один від одного. Вони утворюють динамічну систему взаємних впливів, яка визначає загальний характер мотивації професійного самовизначення старшокласника.

Самоефективність є усвідомленою здатністю людини до успішного виконання певних видів діяльності. Саме вона виступає базовим рівнем усієї системи – формується раніше за інші конструкти і справляє на них визначальний вплив. Висока самоефективність у певній сфері слугує поштовхом до формування інтересу до неї. Надалі інтерес підсилює мотивацію досягнень – прагнення не просто виконувати відповідний вид діяльності, а й досягати в ньому видатних результатів.

Стійка мотивація досягнень у конкретній сфері є сприятливим підґрунтям для формування відповідної професійної ідентичності. Поступово людина починає ідентифікувати себе з певною фаховою спільнотою. Зв'язок між цими конструктами двосторонній. Стійка професійна ідентичність зміцнює самоефективність. Ідентифікуючи себе з певною професійною роллю, людина «успадковує» пов'язані з нею уявлення про необхідні якості і здібності та прагне відповідати цим уявленням.

Бандура описував цей механізм у контексті того, що людина, яка вважає себе здатною справлятися з труднощами, зменшує ризики невдачі завдяки своїй активній поведінці [33]. Аналогічно той, хто ідентифікує себе з певною професійною спільнотою, автоматично «включає» й відповідні стандарти діяльності та очікування щодо себе.

Мотивація досягнень є водночас продуктом і рушієм цієї системи. Її рівень безпосередньо залежить від самоефективності: що більше людина вірить у власні здібності, то сильніше вона прагне до високих результатів. Водночас саме ця мотивація створює умови для формування стійкої професійної ідентичності. Глибоке занурення в діяльність, яке стає можливим завдяки прагненню до майстерності, дозволяє людині відчути себе повноцінним представником відповідної фахової спільноти.

Завірюха В. В. встановила, що мотивація на успіх пов'язана з вищим рівнем інтернального локусу контролю у підлітків [11]. Дане поєднання сприяє формуванню активної, суб'єктної позиції щодо власного майбутнього – тієї, що є основою зрілого й усвідомленого професійного самовизначення.

У контексті профорієнтаційної роботи зі старшокласниками розуміння цих взаємозв'язків має важливе практичне значення. Кривошей О.О. та Селюкова Т.В. підкреслюють, що для успішної кар'єри головним є поєднання мотивації особистості, ціннісних орієнтацій, здібностей, а також високий рівень загального інтелектуального та особистісного розвитку [18]. Ефективна профорієнтаційна робота має бути спрямована на розвиток самоефективності учнів, підтримку їхньої мотивації до досягнень та створення умов для поступового формування професійної ідентичності.

Гупало С.Р. у своєму теоретичному аналізі робить висновок, що самоефективність відіграє важливу роль у зміні поведінки. На її думку, самоефективність дозволяє людині правильно оцінити ситуацію та шукати ефективний спосіб впоратися з труднощами, що виникають. Вона впливає на вибір людей, їх прагнення, кількість прикладених зусиль, тривалість їх наполегливості у разі невдач, їх моделі мислення [8]. Даний опис

характерний учню, здатному зробити зрілий, усвідомлений і реалістичний вибір майбутньої професії.

Таким чином, самоефективність, мотивація досягнень і статус професійної ідентичності є ключовими конструктами, що утворюють внутрішню психологічну основу мотивації професійного самовизначення старшокласників. Взаємодія цих конструктів позначається як на силі мотивації, так і на її якості. Від неї залежить, чи спирається мотивація на реалістичне й адекватне розуміння власних можливостей, чи є вона стійкою і справді спрямованою на вдосконалення. Вивчення даних конструктів є необхідним для розуміння психологічних особливостей мотивації професійного самовизначення учнів старших класів.

Узагальнюючи викладений матеріал, можна стверджувати, що мотивація професійного самовизначення є системним утворенням. В її основі лежать переконання особистості про власну спроможність – самоефективність, прагнення до досягнень та уникнення невдач – мотивація досягнень, а також ступінь ідентифікації з майбутньою фаховою роллю. Кожен із цих конструктів відіграє самостійну роль і водночас перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими.

Практична робота психолога зі старшокласниками в процесі профорієнтації має враховувати всі три виміри цієї системи, і не обмежуватись формальним визначенням інтересів чи здібностей учня.

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження мотивації професійного самовизначення старшокласників було організоване та проведене з метою перевірки вище висунутих теоретичних положень і гіпотези. Гіпотеза стосувалась взаємозв'язку між типом професійної мотивації, самоефективністю, мотивацією до успіху та рівнем сформованості статусу професійної ідентичності в осіб юнацького віку.

Дослідження проводилося на базі громадської організації Reimer Center міста Запоріжжя. Вибірку склали хлопці та дівчата юнацького віку які відвідують заняття з англійської мови та заняття з розвитку лідерського потенціалу в зазначеній організації. Загальний обсяг вибірки налічує 35 осіб, з них 15 хлопців та 20 дівчат, вік досліджуваних становив 16-17 років.

Участь у програмах громадської організації, орієнтованих на особистісне зростання та розвиток лідерства, дає підстави вважати цю вибірку особливо релевантною для вивчення питань мотивації та самовизначення. Обрані старшокласники вже здійснюють цілеспрямовані дії щодо власного розвитку, що може виступати специфічним контекстом для формування мотиваційних профілів.

Дослідження проводилось за добровільної згоди учасників. Загальна методологія дослідження ґрунтується на поєднанні кількісного та якісного підходів. Змішаний дизайн дозволяє зафіксувати рівні досліджуваних показників і встановити статистичні залежності між ними. Разом з цим він дає змогу збагатити отримані дані суб'єктивними смислами, якими самі учні наповнюють своє ставлення до вибору професії.

На першому етапі дослідження було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури, сформульовано мету, завдання та гіпотези, підібрано діагностичний інструментарій.

На другому етапі проводилося безпосереднє психодіагностичне дослідження. Учасники заповнювали чотири стандартизовані опитувальники у добре знайомому для них приміщенні Reimer Center в присутності дослідника. Комфортні психологічні умови розташовували учасників давати чесні відповіді та знижували ситуативну тривожність, пов'язану із самою процедурою тестування.

На третьому етапі з частиною учасників (15 осіб, відібраних методом цілеспрямованого добору для забезпечення різноманітності профілів мотивації) було проведено структуроване інтерв'ю.

Четвертий етап полягав у математично-статистичній обробці даних та якісному аналізі матеріалів інтерв'ю, формулюванні висновків і практичних рекомендацій.

Обираючи методики для аналізу мотивації професійного самовизначення старшокласників, ми обрали методику вивчення мотивів навчально-професійної діяльності Т. Дуткевич та О. Савицької; опитувальник загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема в адаптації В. Ромека; методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса; опитувальник статусів ідентичності VISA-19.

Основним інструментом для дослідження мотиваційної сфери, пов'язаної з вибором та освоєнням майбутньої професії, слугувала методика вивчення мотивів навчально-професійної діяльності, розроблена Т. Дуткевич та О. Савицькою [31]. Методика спрямована на виявлення ієрархії провідних мотивів, якими керується учень при виборі та оволодінні професією.

Стимульний матеріал методики складається з переліку тверджень, що відображають різноманітні причини вибору тієї чи іншої професійної діяльності. Досліджуваному пропонується оцінити значущість кожного мотиву за шкалою від 1 до 5 балів.

За результатами підрахунку балів визначається вираженість таких груп мотивів, як:

– пізнавальні мотиви;

– мотиви самореалізації;

– матеріальні мотиви;

– престижні мотиви;

– соціальні мотиви.

Надійність та валідність методики підтверджені авторами в ході апробації на вибірках студентів та старшокласників [31]. Показники надійності окремих субшкал знаходяться в прийнятному діапазоні, що свідчить про достатній рівень надійності інструменту.

Для вимірювання самоефективності використовувався опитувальник загальної самоефективності, розроблений Р. Шварцером та М. Єрусалемом . В україномовних дослідженнях широко застосовується варіант, адаптований В. Ромеком, психометричні властивості якого були підтверджені на різних вибірках.

Опитувальник містить 10 тверджень, наприклад: «Я завжди можу вирішити складні проблеми, якщо докладу до цього зусиль», «Коли переді мною постають труднощі, я зазвичай знаходжу кілька шляхів їх подолання». Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою від 1 («зовсім не вірно») до 4 («цілком вірно»). Загальний показник самоефективності є сумою балів за всіма пунктами і може варіюватись від 10 до 40 балів. Вищий сумарний бал свідчить про більш виражене відчуття загальної самоефективності [43].

Методика вимірює узагальнене уявлення людини про власну здатність справлятися з новими або складними завданнями в різних контекстах. Концепт загальної самоефективності дає можливість оцінити стійкі переконання людини щодо власних можливостей, які переносяться між різними сферами діяльності, у тому числі на сферу професійного самовизначення [43; 35].

Конструктна валідність методики була підтверджена в ході перевірки її зв'язків з іншими психологічними показниками. Було виявлено позитивні кореляції між досліджуваним конструктом та такими характеристиками, як оптимізм і задоволеність роботою, що свідчить про його зв'язок із позитивними аспектами психологічного благополуччя. Водночас негативні кореляції з депресивністю і тривожністю вказують на те, що вищий рівень вираженості конструкту пов'язаний із меншою схильністю до емоційних розладів.

Мотивація до успіху є важливою психологічною характеристикою, яка відображає прагнення людини ставити перед собою цілі та докладати зусиль для їх досягнення. Для її вимірювання використовувалася методика Т. Елерса.

Опитувальник Елерса складається з 41 твердження, на кожне з яких досліджуваний дає відповідь «так» або «ні» залежно від того, чи відповідає воно його уявленню про себе. Твердження стосуються різних аспектів особистісної поведінки в ситуаціях, пов'язаних з досягненням результату. Підрахунок балів здійснюється відповідно до ключа. Загальний сирий бал дає підстави для класифікації досліджуваних за рівнем мотивації до успіху:

– низький (1-10 балів);

– середній (11-16 балів);

– помірно високий (17-20 балів);

– занадто високий (понад 21 бал).

Важливо, що автор звертає увагу на нелінійний характер зв'язку між мотивацією до успіху та реальною ефективністю діяльності.

Надмірно висока мотивація може погіршувати результативність через надлишкове напруження та тривожність – ефект, відомий як «надмотивація».

У дослідженні типів мотивації вибору професії важливо враховувати всі тонкощі та відмінності між ними.

Помірно висока мотивація до успіху може виступати ресурсом для усвідомленого вибору. Гіпертрофована орієнтація на досягнення може

«перекривати» пізнавальний інтерес до самої діяльності і тим самим знижувати рівень внутрішньої мотивації. Подібна закономірність узгоджується з теоретичними положеннями, описаними в розділі 1.

Методика широко використовується у вітчизняних та закордонних дослідженнях мотиваційної сфери особистості. Деякі дослідники зазначають, що вона не завжди чітко розмежовує мотивацію досягнення і мотивацію уникнення невдачі, які вимірюються окремою методикою Елерса. Попри це, методика демонструє достатні показники надійності.

Для дослідження рівня сформованості професійної ідентичності застосовувався опитувальник VISA-19. Він ґрунтується на моделі статусів ідентичності Дж. Марсіа та є сучасним стандартизованим психодіагностичним інструментом. Дана методика дозволяє виявити, до якого статусу ідентичності, в тому рахунку стосовно майбутньої професії, належить досліджуваний.

Теоретичну основу методики складає уявлення Е. Еріксона та Дж. Марсіа про те, що формування ідентичності є центральним завданням юнацького віку. Воно включає в себе два ключові параметри, а саме наявність або відсутність кризи та ступінь прийнятих зобов'язань щодо цінностей, цілей та ролей [41].

Комбінація цих двох вимірів утворює чотири статуси:

– дифузна ідентичність (немає ні дослідження, ні зобов'язань);

– «запозичена» ідентичність або форклоужер;

– мораторій;

– досягнута ідентичність.

Розглядаючи інтерпретацію зазначених статусів стосовно вибору професії, можна виділити, що «дифузія» відповідає відсутності будь-яких роздумів про майбутню кар'єру і незацікавленості у виборі. В свою чергу «форклоужер» відповідає некритичному прийняттю нав'язаного ззовні вибору. «Мораторій» відповідає активним пошукам і роздумам без остаточного вибору, а «досягнута ідентичність» – усвідомленому і самостійно здійсненому професійному вибору [41].

VISA-19 включає 19 тверджень, що охоплюють обидва виміри, включаючи в себе дослідження та прийняття зобов'язань.

Відповіді фіксуються за 5-бальною шкалою Лікерта. За результатами підрахунку балів по субшкалах визначається профіль ідентичності і відповідний статус.

Опитувальник адаптований для застосування у вітчизняних умовах. Його психометричні показники є прийнятними для науково-практичної роботи. Застосування VISA-19 у цьому дослідженні дає можливість операціоналізувати поняття «сформованість професійного вибору», яке є одним із ключових конструктів у системі змінних цієї роботи.

Спираючись на теоретичні положення, розглянуті в розділі 1, можна сформулювати певні припущення. Очікується, що статус досягнутої ідентичності буде пов'язаний із переважанням внутрішньої мотивації та вищими показниками самоефективності. Натомість статус дифузії, імовірно, відповідатиме зовнішній мотивації та нижчій самоефективності.

Поряд із кількісними методами у дослідженні застосовувався метод структурованого інтерв'ю. Структуроване інтерв'ю дозволяє отримати інформацію, яка не є доступною через стандартизовані опитувальники. Завдяки ньому можна дізнатись суб'єктивний зміст, який вкладається учнем у поняття «правильний вибір», переживання невизначеності, опис того, як відбувається процес роздумів про майбутнє.

Інтерв'ю складалося з 12 запитань, які були розподілені на три тематичні блоки, кожен з яких охоплював окремий аспект професійного самовизначення старшокласників.

Перший блок стосувався уявлень учнів про майбутню професію. Респондентам пропонувалося розповісти наскільки чітко вони бачать свою майбутню діяльність і звідки з'явилися ці уявлення. Окрема увага приділялася тому, чи змінювалися ці уявлення з часом і під впливом яких обставин.

Другий блок був присвячений чинникам, які впливають на вибір професії. Учні розповідали про те, що для них є найважливішим при виборі фаху, зокрема власний інтерес, матеріальні перспективи, думка батьків чи престиж професії.

Третій блок охоплював питання про емоційний бік процесу вибору. Респонденти ділилися труднощами з якими стикаються у цьому процесі, а також розповідали про те, що на їхню думку допомагає зробити правильний вибір.

Проведення інтерв'ю здійснювалося індивідуально, в окремому приміщенні, у спокійній атмосфері. Тривалість однієї бесіди становила в середньому 20-25 хвилин. Усі учасники заздалегідь давали письмову інформовану згоду на запис розмови. Усі інтерв'ю були записані та згодом розшифровані у текстовий формат. Тексти аналізувалися шляхом виділення повторюваних смислових тем у відповідях учасників. Зібрані дані вдалося систематизувати та узагальнити.

Таким чином, методичний арсенал дослідження є комплексним і відповідає його меті й завданням. Кількісна психодіагностика забезпечує можливість статистичного аналізу взаємозв'язків між змінними. Структуроване інтерв'ю поглиблює розуміння індивідуальних траєкторій і суб'єктивних переживань, пов'язаних із професійним самовизначенням. Поєднання кількісного та якісного підходів дозволяє отримати більш повну і достовірну картину досліджуваного явища, що є ознакою методологічно грамотно побудованого дослідження [34].

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів психодіагностичного тестування

Психодіагностичне дослідження проводилося на базі громадської організації Reimer Center міста Запоріжжя. Вибірку склали 35 учнів старших класів віком 16-17 років, з них 15 хлопців та 20 дівчат. Учасники

заповнювали чотири стандартизовані методики в присутності дослідника, у комфортних умовах знайомого приміщення.

Аналіз результатів здійснювався послідовно – спочатку за кожною методикою окремо, а потім у їхньому взаємозв'язку.

Першою у дослідженні застосовувалася методика вивчення мотивів навчально-професійної діяльності розроблена Т. Дуткевич та О. Савицькою [10]. Дана методика дозволяє виявити ієрархію провідних мотивів, якими керується старшокласник при виборі та оволодінні майбутньою професією. У цьому дослідженні мотиви розподілено на дві узагальнені групи:

– внутрішні (пізнавальні мотиви та мотиви самореалізації);

– зовнішні (матеріальні, престижні та соціальні мотиви).

Аналіз результатів показав, що у 34,29% учасників (12 осіб)переважною продемонстрована внутрішня мотивація. У цих респондентів найвищі бали зафіксовано за шкалами пізнавальних мотивів та мотивів самореалізації. Отримані результати вказують на те, що головним рушієм вибору професії для цих старшокласників є власний інтерес до діяльності та прагнення до особистісного розвитку. Вони обирають майбутній фах з огляду на те, чим справді хочуть займатися, а не з позицій зовнішньої доцільності [10].

Переважання зовнішньої мотивації зафіксовано у 65,71% учасників (23 особи). Серед них найбільш вираженими виявилися матеріальні мотиви, що включають в себе орієнтацію на рівень майбутньої заробітної плати та матеріальний добробут.

На другому місці зафіксовано престижні мотиви, пов'язані з бажанням отримати суспільно визнану спеціальність.

Соціальні мотиви (орієнтація на думку батьків та близьких) посіли третє місце за вираженістю серед зовнішніх чинників.

Варто зазначити, що серед учасників із зовнішньою мотивацією вираженість окремих підтипів суттєво різниться. У частини з них домінують

матеріальні та престижні мотиви за майже повної відсутності пізнавального інтересу до конкретної діяльності. У інших зовнішня мотивація поєднується з помірно вираженими внутрішніми мотивами, що дозволяє говорити про змішаний мотиваційний профіль.

Подібна неоднорідність узгоджується з теоретичними положеннями про те, що зовнішня і внутрішня мотивація не є взаємовиключними та можуть існувати одночасно в різних пропорціях [34].

Такий розподіл є характерним для юнацького віку, коли підліток ще не завжди здатний чітко диференціювати власні справжні інтереси від нав'язаних зовні критеріїв успіху.

Проте значний відсоток учасників із зовнішньою мотивацією не свідчить про патологічний розвиток. В сучасних соціально-економічних умовах орієнтація на матеріальну стабільність є цілком природньою для старшокласника. З точки зору якості майбутнього професійного самовизначення саме переважання внутрішньої мотивації пов'язане з більш стійким і усвідомленим вибором [10].



Рисунок 2.1. – Розподіл учасників за типом переважаючої мотивації (за методикою Дуткевич та Савицької)

— *34,29% – внутрішня мотивація; 65,71% – зовнішня мотивація*

Отримані результати виступають базовою змінною для подальшого аналізу зв'язків між типом мотивації та іншими досліджуваними показниками.

Для дослідження самоефективності використовувалася адаптація шкали загальної само ефективності в українському перкладі розроблена Р. Шварцером та М. Єрусалемом та адаптована І. Галецькою.

Загальний показник самоефективності визначається шляхом підрахунку суми балів за 10 твердженнями, кожне з яких оцінюється від 1 до 4 балів, таким чином загальний бал може варіюватись від 10 до 40. Відповідно до нормативних даних, середнє значення по вибірці дорівнює 28,32 балів; верхній квартиль – понад 32,1 бала, нижній квартиль – менше 24,6 бала [10].

За результатами дослідження, середній показник самоефективності у вибірці старшокласників склав 26,4 бала, що є дещо нижчим за нормативне середнє.

Низький рівень самоефективності (менше 24,6 бала) продемонстрували 31,43% учасників, що становить 11 осіб із загальної вибірки. Отриманий результат свідчить про виражену невпевненість у власній здатності справлятися з новими або складними завданнями. Присутня ймовірність, що опитані старшокласники схильні уникати ситуацій, що вимагають самостійного прийняття рішень. Дані респонденти можуть частіше покладаються на думку значущих дорослих при визначенні майбутньої професії.

Середній рівень самоефективності (24,6-32,1 бала) виявлено у 48,57% учасників, що становить 17 осіб із загальної вибірки. Такий показник є найпоширенішим серед вибірки, що свідчить про те, що майже половина старшокласників має відносно стійке відчуття власної компетентності в типових та знайомих ситуаціях. Як правило, такі учні здатні справлятися зі звичними навчальними та життєвими завданнями, адекватно оцінюють свої можливості та не схильні до надмірного самосумніву в повсякденних обставинах.

Проте коли людина стикається з принципово новими обставинами або тривалою невизначеністю, рівень суб'єктивної впевненості у власних силах

може помітно знижуватися. Помірна самоефективність забезпечує достатній ресурс для активного пошуку інформації про майбутні спеціальності та розгляду різних варіантів вибору.

Високий рівень самоефективності (понад 32,1 бала) продемонстрували 20% учасників, що становить 7 осіб із загальної вибірки. Досліджувані цієї групи демонструють стійку впевненість у власних можливостях, яка не залежить від зовнішніх обставин і залишається відносно стабільною навіть у моменти труднощів чи невдач. Крім того, вони здатні зберігати активну, цілеспрямовану позицію в складних або непередбачуваних ситуаціях, що дозволяє їм ефективно долати перешкоди та продовжувати рух до поставлених цілей.

Варто зазначити, що всі 7 учасників із високим рівнем самоефективності входять до підгрупи з переважанням внутрішньої мотивації, що є помітною тенденцією, яка потребує подальшого статистичного аналізу.

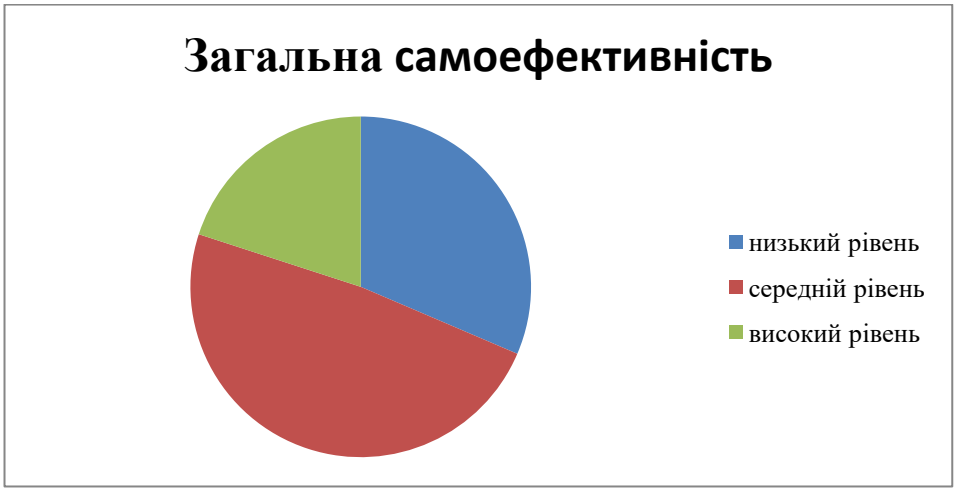


Рисунок 2.2. – Розподіл учасників за рівнем загальної самоефективності (за шкалою Шварцера та Єрусалема)

— *31,43% – низький рівень; 48,57% – середній рівень; 20% – високий рівень*

Зниження середнього показника самоефективності відносно нормативних даних є загалом характерним для юнацького віку. Подібна тенденція особливо помітна в періоди, коли старшокласник стикається з

реальною необхідністю здійснити важливий вибір щодо майбутньої освіти та професії. Відчуття недостатньої готовності до «дорослих» рішень нерідко тимчасово знижує показники самоефективності навіть у адаптивних підлітків [10]. Низький або середній рівень самоефективності у старшокласників 16-17 років не є чимось тривожним чи незмінним, проте вказує на те, що такі підлітки потребують психологічного супроводу та підтримки у процесі вибору свого майбутнього.

Для вимірювання мотивації до успіху застосовувалася методика Т. Елерса. За результатами підрахунку балів досліджувані класифікуються за рівнями:

– низький (1-10 балів);

– середній (11-16 балів);

– помірно високий (17-20 балів);

– занадто високий (понад 21 бал).

Важливим теоретичним контекстом є положення про нелінійну залежність між рівнем мотивації до успіху та реальною ефективністю діяльності. Варто зазначити, що занадто високий рівень мотивації не завжди є перевагою. Він може призводити до надмірного внутрішнього тиску та тривожності, що зрештою знижує здатність людини діяти ефективно, а таке явище прийнято називати «над мотивацією».

Низький рівень мотивації до успіху виявлено у 11,43% учасників, що становить 4 особи. Отриманий результат свідчить про незначну орієнтацію на досягнення та схильність уникати складних цілей. У сфері професійного самовизначення подібна тенденція може виявлятися у пасивному ставленні підлітка до власного майбутнього. Замість активного пошуку він чекає, що все вирішиться само по собі, або ж повністю покладається на рішення батьків чи інших близьких дорослих [37].

Середній рівень мотивації до успіху продемонстрували 34,29% учасників, що становить 12 осіб. Дані показники відображають адекватну орієнтацію на досягнення, що не супроводжується надлишковою тривогою.

Старшокласники з середнім рівнем мотивації до успіху здатні ставити перед собою реалістичні цілі та послідовно докладати достатньо зусиль для їх досягнення. Середній рівень мотивації до успіху є, мабуть, найбільш адаптивним варіантом саме в ситуації професійного вибору. Завдяки цьому підліток залишається активним і зацікавленим у пошуку свого майбутнього, але водночас не відчуває надмірного тиску на себе, який міг би заважати прийняттю зваженого та усвідомленого рішення.

Помірно високий рівень мотивації до успіху виявлено у 37,14% учасників, що становить 13 осіб – найчисельніша підгрупа у вибірці. Вищезгадані результати свідчать про виражену цілеспрямованість та готовність докладати зусиль для досягнення складних цілей. У поєднанні з адекватною самооцінкою помірно висока мотивація є важливим ресурсом для усвідомленого вибору та подальшої реалізації у майбутній професії.

Занадто високий рівень мотивації до успіху зафіксовано у 17,14% учасників, що становить 6 осіб. Надмірно високий рівень мотивації до успіху не завжди є позитивною характеристикою. Подібні показники можуть свідчити про деструктивну форму прагнення до досягнень, яка супроводжується надлишковим внутрішнім напруженням і вираженою тривожністю перед можливою невдачею [37]. Показовим є те, що всі 6 учасників із занадто високим рівнем мотивації демонструють переважання зовнішньої мотивації за методикою Дуткевич та Савицької. Отже, прагнення до успіху в даному випадку зумовлене не внутрішнім інтересом, а зовнішнім тиском – очікуваннями оточення, страхом осуду або бажанням отримати схвалення.



Рисунок 2.3. – Розподіл учасників за рівнем мотивації до успіху (за методикою Елерса)

— *11,43% – низький; 34,29% – середній; 37,14% – помірно високий; 17,14% – занадто високий*

Загалом результати за методикою Елерса свідчать про те, що більшість старшокласників вибірки виявляє достатній рівень спрямованості на досягнення, проте 17,14% можуть стикатися з дисфункційним впливом надмотивації на процес прийняття рішень.

Для дослідження рівня сформованості професійної ідентичності застосовувався опитувальник VISA-19 – адаптація українською мовою оригінального інструменту Vocational Identity Status Assessment, виконана К. Аккаєю та В. Олефіром [43].

Методика вимірює шість процесів формування професійної ідентичності:

– формування прихильності;

– ідентифікацію з прихильністю;

– розширене дослідження;

– поглиблене дослідження;

– професійні сумніви;

– гнучкість прихильності.

Психометричні характеристики скороченої версії є задовільними: CFI = 0,954, TLI = 0,943, RMSEA = 0,067, альфа коливається в межах 0,69–0,81 [43].

На основі поєднання показників за субшкалами визначався загальний статус ідентичності кожного учасника.

Досягнутий статус ідентичності виявлено у 22,86% учасників, що складає 8 осіб. Старшокласники даної групи демонструють поєднання високих балів за шкалами формування прихильності та ідентифікації з нею і відносно низьких балів за шкалою професійних сумнівів. Вони мають чітке уявлення про майбутню діяльність і пов'язують обраний шлях із власними цінностями. Серед цих 8 учасників 6 також демонструють переважання внутрішньої мотивації, що є помітною тенденцією.

Статус мораторію, що характеризується активними пошуками та роздумами без остаточного вибору, виявився найпоширенішим – його продемонстрували 45,71% учасників (16 осіб). Для цих старшокласників характерні помірні показники за шкалами дослідження при ще не сформованій стійкій прихильності. Мораторій є нормативним статусом для юнацького віку і свідчить про те, що підліток активно працює над питаннями власного вибору [43].

Передчасний статус (форклоужер) виявлено у 17,14% учасників, що становить 6 осіб. Особи з такими показниками демонструють відносно високі бали за шкалою формування прихильності. Проте за шкалою розширеного дослідження їхні показники низькі, що свідчить про відсутність самостійного пошуку альтернатив. У поєднанні з переважанням соціальних мотивів з’являється простір для припущення, що вибір для цих учасників значною мірою є результатом зовнішнього тиску.

Дифузний статус виявлено у 14,29% учасників, що становить 5 осіб. Дифузний статус у поєднанні з переважанням зовнішньої мотивації і низькими показниками самоефективності свідчить про найменш сприятливий профіль. Дані респонденти найбільше потребують цілеспрямованої психологічної підтримки.



Рисунок 2.4. – Розподіл учасників за статусом професійної ідентичності (за VISA-19)

— *22,86% – досягнутий статус; 45,71% – мораторій; 17,14% – передчасний статус; 14,29% – дифузний статус*

Загальна картина розподілу статусів ідентичності узгоджується з теоретичними очікуваннями. Домінування статусу мораторію є нормативним явищем і відповідає теоретичним положенням Дж. Марсіа про те, що активний пошук без остаточного вибору є важливою стадією формування зрілої ідентичності.

Разом з тим наявність дифузного і передчасного статусів у третини учасників (31,43%) свідчить про те, що значна частина старшокласників або не залучена до процесу самовизначення, або здійснює вибір під надмірним зовнішнім тиском.

Зіставлення даних чотирьох методик дозволяє виявити ряд помітних тенденцій, що підтверджують або уточнюють вихідну гіпотезу дослідження.

Передусім звертає на себе увагу зв'язок між типом мотивації та статусом ідентичності. Серед 8 учасників із досягнутим статусом 6 (тобто 75%) демонструють переважання внутрішньої мотивації. Серед 5 учасників із дифузним статусом, навпаки, всі відносяться до підгрупи з зовнішньою мотивацією. Дана тенденція відповідає теоретичним положенням про те, що внутрішня мотивація тісно пов'язана з розвитком зрілої ідентичності, тоді як зовнішня орієнтація частіше асоціюється з менш зрілими її статусами.

Крім того, показники самоефективності виявляють помітну диференціацію між підгрупами з різними статусами ідентичності. Учасники з досягнутим статусом мають середній бал самоефективності 31,3, що перевищує нормативне середнє. Учасники зі статусом мораторію демонструють середній показник 27,1, що знаходиться в межах норми. Натомість учасники з дифузним статусом мають середній бал 21,8 – нижчий за нижній квартиль нормативної вибірки.

Отже, рівень самоефективності послідовно знижується від досягнутого статусу до дифузного.

Дещо несподіваним результатом є те, що занадто високий рівень мотивації до успіху не поєднується із досягнутим статусом ідентичності. Усі 6 учасників із занадто високими показниками за методикою Елерса демонструють або статус мораторію, або передчасний статус і переважання зовнішньої мотивації. Отримані результати підтверджують теоретичне положення про те, що зв'язок між мотивацією до успіху та якістю професійного самовизначення не є прямолінійним, адже як надто низький, так і надто високий рівень мотивації можуть негативно впливати на здатність старшокласника усвідомлено та самостійно визначитися з власним професійним майбутнім [37].

Загалом результати усіх чотирьох методик формують узгоджену картину. Учні старших класів з внутрішньою мотивацією, помірно високою самоефективністю та помірним або помірно високим рівнем мотивації до успіху частіше демонструють досягнутий або пошуковий статус ідентичності.

Натомість поєднання зовнішньої мотивації, низької самоефективності та крайніх значень мотивації до успіху частіше асоціюється з дифузним або передчасним статусом.

2.3. Аналіз результатів структурованого інтерв'ю

Структуроване інтерв'ю проводилося з 15 учасниками дослідження, відібраними методом цілеспрямованого добору, щоб забезпечити різноманітність мотиваційних профілів. До підгрупи увійшли учні старших класів, які за результатами психодіагностичного тестування представляли різні поєднання типу мотивації, рівня самоефективності та статусів професійної ідентичності. Такий підхід до відбору дозволив охопити широкий спектр суб'єктивних переживань, пов'язаних із процесом вибору майбутньої професії, та уникнути ситуації, коли якісні дані відображали б лише погляди «зручних» або однотипних респондентів.

Кожна бесіда тривала в середньому 20-25 хвилин і проводилась індивідуально в окремому приміщенні громадської організації Reimer Center. Усі учасники дали письмову інформовану згоду на аудіозапис розмови. Отримані матеріали були транскрибовані та опрацьовані за допомогою методу тематичного аналізу. Даний метод передбачає систематичне виявлення, аналіз і опис повторюваних смислових патернів у масиві якісних даних [35].

Тематичний аналіз є методом якісного дослідження, який не обмежується фіксацією поверхневого змісту відповідей респондентів. Він дозволяє дослідникові рухатися на глибший рівень, виявляючи приховані смисли та суб'єктивні інтерпретації, що стоять за словами учасників. Завдяки цьому стає можливим зрозуміти, яким значенням самі учні наділяють власний досвід роздумів про майбутнє, як вони осмислюють процес вибору і які переживання супроводжують його зсередини.

Інтерв'ю охоплювало три тематичні блоки.

Перший блок стосувався уявлень про майбутню діяльність та їх джерел. Другий – чинників, що впливають на вибір професії. Третій – емоційної сторони професійного вибору, включно з труднощами, тривогами та суб'єктивними уявленнями про те, що означає «зробити правильний

вибір». Саме в цьому останньому блоці найчастіше звучали найбільш особисті й неочікувані зізнання, що підтвердили цінність якісної складової дослідження.

Аналіз відповідей на перший блок запитань виявив значну варіативність у тому, наскільки чіткими є уявлення респондентів про власне майбутнє. Узагальнено можна виділити три характерні позиції, які добре корелюють із статусами ідентичності, встановленими методикою VISA-19.

Перша позиція полягає у чіткому й деталізованому баченні майбутньої діяльності. Її продемонстрували переважно учасники з досягнутим статусом ідентичності. У їхніх відповідях простежувалась здатність назвати бажану сферу зайнятості, описати конкретний зміст майбутньої роботи, особливості поля діяльності та навіть окремі деталі повсякденних завдань фахівця.

Один із учасників групи говорячи про бажання стати архітектором зазначив, що окрім процесу проектування певного об’єкта, йому цікаве вирішення задачі поєднання функціональності й естетики у просторі, де люди проводять більшу частину свого дня. Подібна деталізація у розповіді засвідчує наявність інтересу й тривалий попередній досвід роздумів про обраний фах [1].

Важливо, що учасники цієї групи охоче говорили про те, як складалося їхнє уявлення про майбутню діяльність. Більшість із них описували певний момент або досвід, що став відправною точкою. Таким стартом респонденти вважали прочитану книга, розмову з фахівцем, відвідане заняття чи власний досвід участі у проєкті. За досягнутим статусом ідентичності стоїть більше ніж внутрішня мотивація. Можна наглядно спостерегти реальну пошукову активність, у ході якої учень послідовно перевіряє власний інтерес у зіткненні з реальністю обраної сфери.

Друга позиція характеризується відносно розмитими, але активно шуканими уявленнями про майбутнє. Вона виявилася найбільш поширеною серед учасників підвибірки інтерв'ю і була притаманна переважно тим, хто за результатами тестування отримав статус мораторію.

Дана група старшокласників могла назвати кілька варіантів можливого майбутнього, проте не могла зупинитись на одному. Їхні відповіді нерідко містили вирази на кшталт «я ще точно не знаю», «розглядаю кілька варіантів», «поки що мені цікаво і те, і те». Разом з тим важливо, що за цими відповідями стояла не байдужість, а активна внутрішня робота. Учасники мораторію ставили самі собі запитання, збирали інформацію, брали участь у різних активностях, намагаючись зрозуміти, що їм справді підходить. Саме такий активний пошук відрізняє мораторій від дифузії і є нормативним процесом для юнацького віку [41].

Третя позиція включала в себе або цілковиту невизначеність, або зовні задане, але не пережите уявлення. Найбільш яскраво проявилася в учасників із дифузним і передчасним статусами ідентичності.

Перші практично не могли описати, чим би хотіли займатися у майбутньому, водночас демонструючи відсутність тривоги з цього приводу. Другі давали відносно готові відповіді, часто у формулюваннях, що відчутно нагадували батьківські слова або стереотипні суспільні очікування. Коли ж дослідник просив уточнити, чому саме ця сфера, відповіді ставали менш впевненими або взагалі зводилися до «так кажуть батьки» чи «це стабільна робота».

Суттєво, що уявлення про майбутню діяльність у переважній більшості учасників зазнавали змін упродовж останніх одного-двох років. Майже всі 15 респондентів підтвердили, що раніше думали про зовсім іншу професію або взагалі не замислювалися над цим питанням.

Отже, процес уявлення про майбутнє у старшокласників є динамічним, що додатково підкреслює важливість підтримуючого середовища саме у цей перехідний період.

Другий блок запитань стосувався тих чинників, які, на думку самих учасників, найбільше впливають або впливатимуть на їх вибір. Дане питання виявилося одним із найбільш інформативних в усьому інтерв'ю. Воно дозволило зафіксувати декларовані пріоритети, простежити певні

суперечності між тим, що учні вважають важливим, і тим, що реально керує їхньою поведінкою.

Найчастіше у відповідях учасників усієї підвибірки звучав власний інтерес як ключовий критерій. Практично всі 15 респондентів у тій чи іншій формі згадували, що хочуть займатися тим, що їм подобається, або тим, що не буде викликати відвертої огиди. Проте при глибшому аналізі виявилося, що значення поняття «інтерес» суттєво різниться залежно від загального мотиваційного профілю учасника.

Для учасників з внутрішньою мотивацією власний інтерес описувався як щось стійке й таке, що вже пережите у реальному досвіді. Він включав в себе захоплення певною сферою або конкретний вид діяльності, заради якого готові витрачати вільний час. Учні могли пояснити що саме і чому їм цікаво. Така конкретизованість інтересу є ознакою його автентичності і свідчить про поступову сформованість [39].

Для учасників із зовнішньою мотивацією посилання на власний інтерес у відповідях нерідко виявлялося декларативним. Під час уточнюючих запитань вони переходили до більш прагматичних міркувань, пов'язаних із матеріальною стабільністю та перспективністю обраної сфери. Отримані результати підтверджують превалювання матеріальних і престижних мотивів у цій групі учасників, що цілком відповідає даним тестування за методикою Дуткевич та Савицької.

Думка батьків як чинник впливу на вибір згадувалася практично всіма учасниками, однак у діаметрально протилежних контекстах. Для учасників з досягнутим статусом ідентичності та внутрішньою мотивацією думка батьків була присутня у їхньому досвіді, але не визначальна. Старшокласники демонстрували здатність критично переосмислювати батьківські очікування й інтегрувати їх у власний вибір, не підкоряючись їм пасивно.

Для учасників із передчасним статусом ідентичності (форклоужер) ситуація виглядала принципово інакше. У їх відповідях думка батьків виступала безпосереднім джерелом вибору або фільтром через який

пропускається будь-яка власна ідея. Поєднання соціальних мотивів за тестуванням і подібних відповідей у інтерв'ю дозволяє стверджувати, що для цих старшокласників соціальне схвалення є фактично обов'язковою умовою будь-якого рішення [10].

Окремо варто виділити тему престижу та «суспільного образу» майбутньої професії. Частина учасників прямо або опосередковано згадувала, що для них важливо як оцінюватиметься їх вибір серед однолітків та чи буде обрана ними сфера діяльності статусною в очах оточення. Подібне спостереження узгоджується з результатами тестування, де престижні мотиви зайняли помітне місце серед зовнішніх чинників.

Власні здібності та схильності як чинник вибору звучали у відповідях значно рідше, ніж очікувалось. Учасники, що демонструють досягнутий статус ідентичності та внутрішню мотивацію, в якості відправної точки вибору наводили усвідомлення власних сильних сторін. Переважна більшість починала міркувати від зовнішніх критеріїв і лише потім перевіряла, чи «підходить» обраний варіант під їхні можливості. Описана логіка міркування, коли підліток відштовхується від ринкових і суспільних орієнтирів і лише потім звіряє їх із власними відчуттями, є характерною особливістю юнацького мислення в умовах соціально насиченого середовища вибору [1].

Третій блок запитань торкнувся найбільш особистісного пласта досвіду учасників – їхніх емоцій, труднощів і внутрішніх бар'єрів, пов'язаних з вибором майбутньої професії. Саме тут відповіді виявилися найбільш різноманітними та найбільш емоційно насиченими.

Домінуючою темою третього блоку стала тривога. У різних формах її згадали 12 з 15 учасників, водночас характер цієї тривоги суттєво різнився. Для учасників з внутрішньою мотивацією тривога описувалась як хвилювання перед важливим рішенням, яке не паралізує, а, навпаки, сигналізує про те, що питання серйозне. «Я хвилююся, бо розумію, що це справжній вибір», – сказала одна з учасниць цієї групи.

Для учасників із зовнішньою мотивацією і нижчою самоефективністю тривога мала більш дифузний і пригнічуючий характер. Вона включала в себе страх помилитися, страх розчарувати батьків, страх вибрати «не те» й опинитися у глухому куті.

Особливо показовим у цьому контексті є поєднання занадто високого рівня мотивації до успіху (за методикою Елерса) з яскраво вираженою тривожністю у відповідях третього блоку. Шестеро учасників з найвищими показниками за шкалою мотивації до успіху в інтерв'ю демонстрували орієнтацію не стільки на прагнення досягнення, скільки на уникнення невдачі. Їхні відповіді нерідко містили формулювання типу «я не можу собі дозволити помилитись», «усі в родині чогось досягли, і я маю теж», «мені здається, якщо я не вступлю куди треба, все зруйнується». Така картина повністю відповідає теоретичним положенням про «надмотивацію» як деструктивну форму прагнення, зумовлену не інтересом до діяльності, а уникненням неуспіху.

Окремою темою, що виникла в межах третього блоку, виявилося відчуття браку часу та надмірного зовнішнього тиску, пов'язаного з соціальними очікуваннями щодо якнайшвидшого професійного самовизначення. Кілька учасників висловили невдоволення тим, що суспільство, школа й батьки вимагають готової відповіді саме зараз, тоді як вони ще внутрішньо не дозріли до остаточного рішення.

Значущою виявилась тема підтримки як ресурсу у процесі професійного вибору. На запитання про те, що допомагає їм у цьому процесі, учасники найчастіше згадували розмови з людьми, які вже зробили подібний вибір і можуть розповісти про реальний зміст роботи; можливість отримати досвід у певній сфері ще до вступу – через гуртки, волонтерство, онлайн-курси; відчуття, що батьки чи дорослі довіряють їхній здатності самостійно прийняти рішення. Відповіді стали фактичним переліком умов за яких старшокласник може зробити усвідомлений вибір.

Показово, що жоден із учасників не згадав профорієнтаційне тестування чи консультацію психолога як значущий ресурс у процесі вибору. Набагато важливішою виявилася можливість живого контакту з людьми, які вже пройшли подібний шлях і могли поділитися реальним досвідом.

Окремий інтерес становила тема «правильного вибору», яку дослідник свідомо виносив на обговорення в межах третього блоку. Відповіді учасників виявили чітку поляризацію. Учасники з внутрішньою мотивацією описували правильний вибір як той, що відповідає власним цінностям і приносить задоволення від самої діяльності. Учасники із зовнішньою мотивацією, навпаки, пов'язували його з матеріальною стабільністю та схваленням близьких. Дана розбіжність у розумінні самих критеріїв успішного вибору є принципово важливою для практичної роботи психолога, адже за відсутності узгодженості між очікуваннями учня та його оточення будь-яка зовнішня підтримка ризикує діяти у протилежному напрямку.

На основі систематичного аналізу матеріалів структурованого інтерв'ю можна виділити кілька наскрізних тем, що пронизують усі три блоки і відображають глибинні психологічні особливості мотивації професійного самовизначення учасників.

У відповідях практично всіх учасників у тій чи іншій формі присутня напруга між власними бажаннями старшокласника та суспільного очікування. Ступінь, до якого учень здатний відстояти власний інтерес перед зовнішнім тиском, безпосередньо пов'язаний з рівнем його самоефективності та характером провідної мотивації. Учасники з високою самоефективністю й внутрішньою мотивацією описують батьківські і суспільні очікування як частину контексту, яку варто враховувати, але не як директиву. Учасники з нижчою самоефективністю сприймали батьківські очікування частіше як непереборне зобов'язання, якому складно протистояти [7].

Іншою гострою темою виявилась питання невизначеності. Залежно від загального психологічного профілю учасника, невизначеність щодо майбутньої професії переживається діаметрально по-різному. Для одних вона

є природним станом пошуку, який супроводжується цікавістю і готовністю дізнаватися. Для інших – джерелом тривоги і сорому.

Така різниця у ставленні до невизначеності добре пояснює, чому статус мораторію у деяких учасників супроводжується адаптивною поведінкою, а у інших йде поруч з пасивністю і уникненням теми вибору взагалі.

Важливе місце посіла роль конкретного досвіду у формуванні уявлень про майбутнє. Аналіз відповідей однозначно підтверджує, що за чіткими уявлення про майбутню професію стоїть реальний досвід дотику до обраної сфери. Жоден із восьми учасників з досягнутим статусом ідентичності не описував свій вибір як абстрактний. Усі вони могли навести конкретну ситуацію, в якій їх інтерес до певної діяльності «матеріалізувався». Для учасників з дифузним статусом, навпаки, будь-яка розмова про майбутнє залишалась абстрактною і важко заповнюваною конкретним змістом.

Завершальною наскрізною темою став зв'язок між рівнем самоефективності учасників та характером їхніх роздумів про професійний вибір. Учасники з нижчим рівнем самоефективності виявляли в інтерв'ю тенденцію до орієнтації на зовнішні критерії при осмисленні власного майбутнього. Водночас вони рідше покладалися на власні відчуття та демонстрували схильність до пасивного очікування щодо вирішення питання професійного вибору. Зазначена закономірність узгоджується з теоретичними положеннями А. Бандури, відповідно до яких низький рівень самоефективності зумовлює знижену готовність особистості ініціювати та підтримувати цілеспрямовану поведінку, у тому числі в контексті кар'єрного самовизначення [32].

Підсумовуючи результати якісного аналізу, важливо підкреслити, що структуроване інтерв'ю підтвердило тенденції виявлені психодіагностичним тестуванням й суттєво доповнило їх. Кількісні методи дозволили зафіксувати статистично значущі розбіжності між групами. Матеріали інтерв'ю дали змогу зрозуміти, як ці розбіжності переживаються зсередини [35].

Матеріали інтерв'ю дозволяють сформулювати ряд важливих спостережень для практичного психолога. Перш за все більшість старшокласників потребують підтримуючого простору для власних роздумів. Тривога і невизначеність щодо майбутнього не є ознаками відхилення від норми, а радше закономірними супутниками процесу професійного самовизначення в юнацькому віці. Найбільшу загрозу для якості майбутнього вибору становить брак реального досвіду, який дозволив би учневі сформувати автентичне уявлення про бажану сферу діяльності. Саме ці спостереження слугують підґрунтям для практичних рекомендацій, викладених у розділі 3.

2.4. Взаємозв`язок між типом професійної мотивації та показниками сформованості професійного вибору

Попередні підрозділи дослідження були присвячені детальному аналізу кожної змінної окремо. У їх межах охарактеризовано тип мотивації навчально-професійної діяльності, рівень загальної самоефективності, спрямованість мотивації до успіху та статус професійної ідентичності. Проте центральне завдання дослідження полягає у виявленні стійких зв`язків між показниками у вибірці. Йдеться про з’ясування того, яким чином тип мотивації пов’язаний із рівнем сформованості професійного вибору старшокласника. Саме цьому присвячений підсумковий підрозділ емпіричної частини роботи.

Під «показниками сформованості професійного вибору» в цьому дослідженні розуміється сукупність трьох операціоналізованих конструктів:

– статус професійної ідентичності (за VISA-19);

– рівень загальної самоефективності (за шкалою Шварцера та Єрусалема в адаптації І. Галецької);

– характер мотивації до успіху (за методикою Елерса).

У сукупності характеристики відображають змістовний бік вибору та психологічну готовність учня до самостійного й усвідомленого прийняття рішень щодо майбутньої кар’єри.

Вихідним пунктом аналізу є розподіл вибірки за типом переважаючої мотивації, встановленим за методикою Дуткевич та Савицької [10]. Спираючись на відповіді респондентів, 12 учасників, що становить 34,29% від загальної кількості групи, продемонстрували переважання внутрішньої мотивації (пізнавальні мотиви та мотиви самореалізації). Натомість в 23 учасників, що становить 65,71% від загальної кількості групи, переважає зовнішня мотивація (матеріальні, престижні та соціальні мотиви). Саме ці дві підгрупи стали основою для порівняльного аналізу.

Перше і найбільш очевидне спостереження пов’язане із розподілом статусів ідентичності всередині кожної підгрупи. Серед 12 учасників із внутрішньою мотивацією досягнутий статус ідентичності зафіксовано у 6 осіб, що становить 50% від цієї підгрупи. Ще 5 учасників (41,67%) продемонстрували статус мораторію. Лише один учасник із внутрішньою мотивацією потрапив до групи з передчасним статусом, і жоден не виявив дифузного статусу.

Картина у групі з зовнішньою мотивацією суттєво відрізняється. Серед 23 осіб досягнутий статус ідентичності виявлено лише у 2 учасників (8,7%). Статус мораторію зафіксовано в 11 учасників (47,83%), передчасний статус – у 5 (21,74%), дифузний статус – у 5 учасників (21,74%).

Описаний розподіл демонструє стійку тенденцію. Внутрішня мотивація значно частіше поєднується з більш зрілими статусами ідентичності, тоді як зовнішня мотивація – зі статусами, що свідчать про менш сформований або нав’язаний характер вибору [39].

Таблиця 2.1. – Розподіл статусів ідентичності за типом мотивації (n=35)

Статус ідентичності	Внутрішня мотивація (n=12)	Зовнішня мотивація (n=23)	Разом (n=35)
Досягнутий	6 (50,0%)	2 (8,7%)	8 (22,9%)
Мораторій	5 (41,7%)	11 (47,8%)	16 (45,7%)

Продовження таблиці 2.1

Передчасний (форклоужер)	1 (8,3%)	5 (21,7%)	6 (17,1%)
Дифузний	0 (0,0%)	5 (21,7%)	5 (14,3%)

Дані що наведені у таблиці 2.1. доповнюються показниками самоефективності. Середній бал самоефективності у групі з внутрішньою мотивацією становить 30,1, що наближається до верхнього квартиля нормативної вибірки (32,1 бала).

У групі з зовнішньою мотивацією середній показник самоефективності дорівнює 24,3, що відповідає нижній межі нормативного діапазону та фактично збігається з нижнім квартилем [19]. Різниця між двома підгрупами становить майже 6 балів. Розрив між показниками є значним, враховуючи, що методика загалом охоплює 30 балів від найнижчого до найвищого значення.

Описана закономірність добре узгоджується з теоретичними положеннями А. Бандури про зв`язок між самоефективністю та вибором поведінкових стратегій. Людина з більш розвиненим почуттям власної компетентності схильна обирати складніші, але особисто значущі завдання та наполегливіше їх переслідувати. У контексті професійного самовизначення це свідчить про готовність самостійно і відповідально формулювати власний вибір, не перекладаючи цей тягар на зовнішні авторитети. Закономірно, що учні з внутрішньою мотивацією та більш вираженим відчуттям власної спроможності частіше досягають зрілішого статусу ідентичності [32].

Показники мотивації до успіху у двох підгрупах демонструють різний характер розподілу. У групі з внутрішньою мотивацією переважає помірно високий рівень за методикою Елерса. Даний показник виявлено у 7 з 12 учасників, що становить 58,3% від загальної кількості. Занадто високий рівень в цій групі відсутній зовсім.

У групі з зовнішньою мотивацією найпоширенішим є середній рівень (10 з 23 осіб, що становить 43,5% від загальної кількості), проте усі 6

учасників із занадто високим рівнем мотивації до успіху належать виключно до цієї підгрупи. У групі з внутрішньою мотивацією не виявлено жодної особи з низьким рівнем самоефективності, натомість у групі з зовнішньою мотивацією налічується 4 особи.

Поглиблений аналіз даних дозволяє виявити конкретні поєднання показників, які по-різному пов’язані зі ступенем сформованості професійного вибору. На основі зібраних даних можна виділити чотири найбільш виражені профілі.

Перший профіль характеризується поєднанням внутрішньої мотивації, середнього або помірно високого рівня самоефективності, помірно високої мотивації до успіху та статусу мораторію або досягнутого статусу ідентичності. Серед учасників з внутрішньою мотивацією саме такий профіль зустрічається найчастіше і демонструє найвищий потенціал для формування усвідомленого вибору. Старшокласники перебувають у процесі активного самовизначення, де вони ставлять запитання, пробують, помиляються й коригують власні уявлення. Проаналізувавши інтерв'ю можна стверджувати, що саме такі учні здатні чітко описати зміст своїх зацікавлень і навести конкретний досвід з якого виріс інтерес до певної сфери.

Другий профіль включає зовнішню мотивацію (переважно матеріальні мотиви) у поєднанні зі середньою самоефективністю та середнім рівнем мотивації до успіху. Найчастіше в учасників з даним профілем статус ідентичності відповідає мораторію. Попри те що вибір цих старшокласників у більшій мірі орієнтований на зовнішні критерії, вони не позбавлені здатності до рефлексії. Інтерв’ю демонструє, що деякі з них поступово починають усвідомлювати власні інтереси, хоча й продовжують оцінювати їх крізь призму практичних міркувань.

Третій профіль визначається поєднанням зовнішньої мотивації, занадто високого рівня мотивації до успіху та передчасного статусу або статусу мораторію з ознаками уникання. Самоефективність у представників цього профілю перебуває на середньому або нижчому за середній рівні. Матеріали

інтерв'ю засвідчують, що учні сприймають майбутнє передусім як ризик помилитися, а не як можливість знайти своє місце. Поєднання надмотивації з переважанням соціальних або престижних мотивів є описом деструктивної форми прагнення до успіху, де рушієм виступає страх осуду.

Врешті-решт, четвертий профіль є найменш сприятливим у контексті сформованості вибору. Він об’єднує зовнішню мотивацію, низький чи середній рівень самоефективності, низький рівень мотивації до успіху та дифузний або передчасний статус ідентичності. Учні даного профілю не відчувають виражених потреб у пошуку інформації про майбутню діяльність, чи в осмисленні власних цінностей. Вони пасивно чекають на обставини, що приведуть їх до певного вибору, або беззаперечно приймають варіант запропонований ззовні. На питання про майбутнє ці респонденти давали найкоротші та найменш деталізовані відповіді й не розгортали тему.

Для встановлення статистично обґрунтованих зв`язків між змінними було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Вибір непараметричного методу обумовлений невеликим обсягом вибірки (n=35) та порядковою шкалою частини змінних.

Оскільки статус ідентичності є категоріальною змінною, для кореляційного аналізу його було переведено в числову шкалу. Кожному статусу присвоєно бал відповідно до рівня зрілості:

– дифузний – 1;

– передчасний – 2;

– мораторій – 3;

– досягнутий – 4.

Такий спосіб кодування широко застосовується в дослідженнях за моделлю Марсіа, адже відповідає теоретично обґрунтованій логіці розвитку ідентичності від незрілих до зрілих форм [41].

Для кодування типу мотивації використовувалась бінарна шкала, в якій внутрішня мотивація отримувала значення 1, а зовнішня 0. Самоефективність та мотивація до успіху аналізувалися як неперервні показники у балах, отриманих за відповідними методиками.

Таблиця 2.2. – Матриця кореляцій між змінними дослідження (коефіцієнт Спірмена, n=35)

Змінна	Тип мотивації	Самоефективність	Мотивація до успіху	Статус ідентичності
Тип мотивації	–	0,61**	0,29*	0,58**
Самоефективність	0,61**	–	0,22	0,64**
Мотивація до успіху	0,29*	0,22	–	0,18
Статус ідентичності	0,58**	0,64**	0,18	–

*Примітка: * p<0,05; ** p<0,01*

Результати кореляційного аналізу продемонстровані у таблиці 2.2 виявляють ряд закономірностей.

Найсильнішою виявилась кореляція між рівнем самоефективності та статусом ідентичності. Учні з вищим рівнем суб'єктивної впевненості у власних можливостях частіше демонструють зрілий або активно-пошуковий статус ідентичності. Зв'язок є досить сильним і підтверджує теоретичне положення про те, що самоефективність є ключовим ресурсом самовизначення.

Значущим є зв'язок між типом мотивації та рівнем самоефективності. Учасники в яких переважає внутрішня мотивація систематично демонструють вищі показники самоефективності. Імовірно, зазначений зв'язок є взаємним. Внутрішня мотивація підтримується відчуттям власної спроможності, а висока самоефективність сприяє збереженню інтересу, адже людина не уникає труднощів [32].

Показовою стала кореляція між типом мотивації та статусом ідентичності. Незважаючи на те що вона дещо поступається двом попереднім, її наявність підтверджує центральну гіпотезу дослідження. Учні яких до діяльності спонукає пізнавальний інтерес і прагнення самореалізації, значно частіше здатні до самостійного усвідомленого вибору та частіше перебувають у стані активного пошуку.

Незначущим виявився зв`язок між рівнем мотивації до успіху та статусом ідентичності. Мотивація до успіху за Елерсом є нелінійним предиктором якості діяльності. Занизький чи зависокий її рівень пов’язані з менш ефективною поведінкою, тоді як помірний або помірно високий рівень є найбільш адаптивним.

Зв’язок між типом мотивації та мотивацією до успіху виявився помірним і значущим. Опитан респонденти з внутрішньою мотивацією частіше виявляють помірно адаптивний рівень мотивації до успіху, тоді як серед учнів з переважаючою зовнішньою мотивацією частіше зустрічаються крайні значення. Подібний результат узгоджується з теоретичними положеннями теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, за якою внутрішня мотивація забезпечує регульовану й автономну форму прагнення, а зовнішня орієнтація частіше пов’язана з дисрегуляцією та крайніми реакціями [40].

Результати кореляційного аналізу набувають додаткової глибини при їх зіставленні з даними структурованого інтерв’ю. У підрозділі 2.3 було детально розглянуто якісні закономірності у відповідях учасників. Тепер ці дані можна безпосередньо пов’язати зі статистичними тенденціями, виявленими при кількісному аналізі.

Зупинимося на найбільш промовистому прикладі – поєднанні занадто високого рівня мотивації до успіху із зовнішньою мотивацією. Статистично всі 6 учасників із занадто високим рівнем за шкалою Елерса належать до підгрупи з зовнішньою мотивацією. Якісні дані дозволяють наповнити цю закономірність суб’єктивним змістом. В інтерв’ю саме ці учасники найчастіше висловлювали тривогу щодо можливої помилки, страх засудження з боку батьків і побоювання «не відповідати» очікуванням оточення. Їхня орієнтація на досягнення зовні виглядає сильною і амбітною, проте при ближчому розгляді є реакцією на страх.

Не менш показовим є збіг між кількісними й якісними даними стосовно зв`язку самоефективності з характером роздумів про вибір. Статистично учасники з досягнутим статусом ідентичності мають найвищий середній бал

самоефективності (31,3). У якісному вимірі ці ж учасники описували своє ставлення до вибору впевненіше, виявляли більшу готовність адвокатувати власну позицію перед батьківськими очікуваннями, і могли пояснити вибір бажаної сфери діяльності включно з мотивацією що спонукала їх до цього вибору. Учасники з дифузним статусом, чий середній бал самоефективності склав 21,8, у тих самих запитаннях відповідали коротко, уникали деталізації і частіше посилались на зовнішні джерела рішення [7].

Окремо варто прокоментувати тему автентичного інтересу, яка виникла в інтерв'ю. Учасники з внутрішньою мотивацією описували свій інтерес як конкретний і пережитий у реальній діяльності. Учасники із зовнішньою мотивацією нерідко використовували слово «інтерес» декларативно, наприклад «мені цікаво, бо це перспективно», фактично приховуючи за ним прагматичні міркування. Дана відмінність відображає психологічну різницю між справжнім інтересом і раціональним виправданням зовнішньо вмотивованого вибору [40].

Таким чином, кількісні та якісні дані узгоджуються між собою. Статистичні тенденції пояснюються через досвід учасників, а теми інтерв'ю підтверджуються числовими показниками, що є ознакою якісного змішаного дослідження.

Вихідна гіпотеза дослідження передбачала наявність взаємозв`язку між типом професійної мотивації та показниками сформованості професійного вибору, зокрема рівнем самоефективності, мотивацією до успіху та статусом ідентичності. Отримані результати підтверджують цю гіпотезу, хоча картина виявилася більш диференційованою, ніж передбачалось на етапі планування.

Виявлено стійкий і статистично значущий зв`язок між типом мотивації та рівнем самоефективності і між типом мотивації та статусом ідентичності. Учні з внутрішньою мотивацією частіше мають вищу самоефективність і демонструють зріліший статус ідентичності. Отже, результати є підтвердженням центрального припущення дослідження.

Найсильнішим виявився зв`язок між самоефективністю та статусом ідентичності. Результат дозволяє припустити, що почуття власної спроможності є більш вагомим ресурсом сформованості вибору ніж тип мотивації як такий. Помірна зовнішня мотивація за наявності розвиненої самоефективності може поєднуватися з адаптивним статусом ідентичності. Водночас внутрішня мотивація без достатньої впевненості у власних силах не завжди забезпечує самостійний і усвідомлений вибір [32].

Відсутність значущої кореляції між мотивацією до успіху та статусом ідентичності пояснюється нелінійним характером цього зв'язку. Помірно висока мотивація у поєднанні з внутрішньою орієнтацією є адаптивною, тоді як надмірна мотивація у поєднанні із зовнішньою пов'язана з менш зрілими статусами. Неоднорідність вибірки за типом мотивації та статусом ідентичності підтверджує доцільність диференційованого підходу у психологічному супроводі. Ефективна підтримка старшокласника потребує врахування його мотиваційного профілю, а не універсальних втручань, однакових для всіх учнів [10].

Отримані результати, незважаючи на їх узгодженість і теоретичну обґрунтованість, мають ряд обмежень, які необхідно враховувати при інтерпретації.

Найсуттєвішим обмеженням є невеликий обсяг вибірки що складає 35 осіб. Хоча для бакалаврської роботи це допустимо, такий обсяг не дозволяє повноцінно аналізувати окремі підгрупи, тому висновки щодо кластерів із 5-6 учасників слід інтерпретувати з обережністю. Усі опитані респонденти є учасниками проєктів у громадській організації орієнтованої на особистісний розвиток і лідерство. Контекст з якого обрано учасників дослідження може сприяти вищому рівню мотивації та усвідомленості, тому отримані результати можуть не відтворюватися повною мірою на вибірці зі звичайної школи.

Перспективними напрямами подальших досліджень є збільшення вибірки із залученням учасників із різних типів шкіл та лонгітюдне

спостереження за динамікою ідентичності й мотивації. Окремий інтерес становить питання про те, чи може якісний психологічний супровід у школі послабити негативний вплив зовнішньої мотивації на формування ідентичності. Попри зазначені обмеження, результати підтверджують загальну гіпотезу дослідження і мають достатнє практичне значення для формулювання диференційованих рекомендацій, що стане предметом наступного розділу.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про наявність значущих взаємозв'язків між типом мотивації, рівнем самоефективності та статусом ідентичності старшокласників. Найсильнішим виявився зв'язок між самоефективністю та статусом ідентичності. Мотивація до успіху демонструє нелінійний характер залежностей, що унеможливлює її розгляд як лінійного предиктора. На основі отриманих даних виділено чотири мотиваційні профілі старшокласників із різним ступенем сформованості вибору, практичне значення яких розкривається у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3.
ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

3.1. Рекомендації для практичних психологів щодо розвитку внутрішньої мотивації професійного самовизначення старшокласників

Результати емпіричного дослідження дають підстави для формулювання конкретних практичних рекомендацій. Зазначені рекомендації насамперед будуть адресовані практичним психологам, які безпосередньо працюють з учнями юнацького віку в навчальних закладах, позашкільних установах та громадських організаціях. Рекомендації можуть бути використаними в ширшому контексті психологічного супроводу юнацького розвитку.

Перш ніж перейти до конкретних рекомендацій, варто ще раз окреслити результати дослідження. Більшість учасників – а саме 65,71% з загальної вибірки – демонструвала переважання зовнішньої мотивації вибору професії. При цьому саме зовнішня мотивація статистично значуще пов'язана з менш зрілими статусами ідентичності, зокрема з дифузним та передчасним статусами, а також із нижчими показниками загальної самоефективності [4].

Натомість учні з внутрішньою мотивацією частіше демонструють досягнутий статус ідентичності або перебувають у стадії продуктивного мораторію. Така динаміка підтверджує базове теоретичне припущення про те, що внутрішня мотивація є психологічним ресурсом, розвиток якого впливає на якість і усвідомленість майбутнього вибору [7].

Додатково, аналіз матеріалів структурованого інтерв'ю засвідчив, що більшість старшокласників суб'єктивно переживає вибір майбутньої професії як щось напружене, часто тривожне, і потребує конкретної підтримки. Жоден

із учасників не вказав консультацію психолога як значущий ресурс у процесі професійного самовизначення, що є сигналом до переосмислення усталених форм роботи [29].

Отже, рекомендації представлені у цьому підрозділі побудовані на даних дослідження і спрямовані на усунення конкретних психологічних дефіцитів виявлених у вибірці.

Рекомендація №1. Відмовитися від стандартного профорієнтаційного тестування як основного формату роботи

Одним із найбільш показових результатів структурованого інтерв'ю стало те, що жоден із 15 учасників не згадав профорієнтаційне тестування або консультацію психолога як допоміжний інструмент у виборі професії. У якості допоміжних ресурсів учасники описували живе спілкування з людьми, які вже працюють у цій сфері, власний практичний досвід і відчуття, що близькі довіряють їхній здатності самостійно ухвалити рішення.

На основі цього можна зробити висновок, що діагностика є цінним інструментом для психолога тоді, коли стає відправною точкою для діалогу, а не самоціллю. Тестування має сенс у якості приводу для спільного осмислення мотиваційного профілю разом з учнем. Отримані показники під час діагностики є «відправною точкою» для бесіди. В практичній площині, психолог не обмежується видачею інтерпретації результатів після психодіагностики. Натомість, він залучає учня до спільного аналізу, що перетворює тестування на інструмент розвитку рефлексії.

Рекомендація №2. Формувати у старшокласників навички рефлексії власних інтересів і цінностей

Робота з рефлексією полягає у регулярних та не оцінювальних бесідах, в яких учень отримує можливість говорити про себе. Практичний психолог може запропонувати учневі вести щоденник спостережень за власним емоційним станом у різних видах діяльності. Питання запропоновані для індивідуальної роботи можна опрацьовувати і в груповому форматі через обговорення, письмові вправи або ситуаційні завдання.

Розвиток рефлексії власних інтересів є одним із практичних шляхів підвищення самоефективності, оскільки допомагає учневі переконатися, що він здатний знати чого хоче, і може довіряти власному досвіду як джерелу інформації про себе.

Рекомендація №3. Диференціювати психологічну роботу залежно від мотиваційного профілю учня

Результати емпіричного дослідження підтвердили, що старшокласники відрізняються між собою за поєднанням типу мотивації, рівня самоефективності та статусу ідентичності. Було виділено чотири основних профілі, кожен з яких потребує різного підходу з боку психолога [10].

Перший профіль включає найбільш ресурсних учнів з внутрішньою мотивацією, помірно високою самоефективністю і статусом мораторію або досягнутим статусом. Вони не потребують активного втручання. Натомість їм важливо мати доступ до інформації про реальний зміст різних професій та до людей, що вже у них працюють. У даному випадку психолог виконує функцію провідника і допомагає структурувати пошук.

Другий профіль включає учнів із зовнішньою мотивацією, переважно матеріальною або соціальною орієнтацією, із середньою самоефективністю і статусом мораторію. Деякі представники цього профілю поступово починають усвідомлювати власні інтереси, однак продовжують оцінювати їх крізь призму практичної доцільності. Робота з цими учнями має бути спрямована на розширення самопізнання. Корисним буде поступове введення питань про цінності та сенс, а не лише про прагматичні цілі.

Учні із зовнішньою мотивацією, занадто високою мотивацією до успіху та ознаками уникання входять до третього профілю. Дані інтерв'ю засвідчили, що орієнтація на досягнення у цих учнів є радше захисним механізмом, ніж автентичним прагненням. Вони бояться помилитися, бояться розчарувати батьків, бояться «не відповідати» очікуванням [29]. Психологічна робота з ними вимагає особливої делікатності та створення безпечного простору. Важливо включити опрацювання когнітивних

переконань, пов'язаних із успіхом і невдачею, оскільки саме ці переконання є рушієм деструктивної надмотивації.

Найбільш систематичної підтримки потребують учні з дифузним або передчасним статусом ідентичності, низькою самоефективністю і переважанням зовнішньої мотивації що входять до четвертого профілю. Такі учні або зовсім не залучені до процесу самовизначення, або некритично приймають варіант, запропонований зовні. Основна мета психологічного супроводу у даному випадку пробудити потребу у здійсненні вибору [16]. Психологу варто допомогти учневі пережити досвід, де власне рішення виявилось значущим і позитивним, що може стати першим кроком до розвитку відчуття самоефективності.

Рекомендація №4. Організовувати психологічний простір для реального практичного досвіду

Аналіз структурованого інтерв'ю виявив, що за чіткими уявленнями про майбутню діяльність стоїть конкретний попередній досвід дотику до обраної сфери. Жоден з учасників з досягнутим статусом ідентичності не описував свій вибір як абстрактний або умоглядний. Всі старшокласники могли навести ситуацію, в якій їх інтерес набув реального втілення [29].

Для учасників з дифузним статусом будь-яка розмова про майбутнє залишалася абстрактною і важко заповнюваною конкретним змістом. Їх дефіцит полягав у відсутності досвіду через недостатню можливість мати дотик до різних сфер, щоб зрозуміти що їм підходить.

Практичний психолог може ініціювати і підтримувати ряд практично орієнтованих заходів. Таким прикладом може бути зустріч з представниками різних професій у форматі живої бесіди, де учні можуть ставити запитання і чути реальну розповідь про те, з чого складається робота фахівця.

Крім зустрічей важливою є підтримка учнів в участі у волонтерських проєктах, онлайн-курсах або будь-яких активностях, що дозволяють навіть у мінімальному обсязі доторкнутися до цікавої сфери. А. Бандура зазначав, що досвід реального успіху є найбільш надійним джерелом підвищення

самоефективності [17]. Тому організація таких досвідів є не менш важливою, ніж будь-яка вербальна психологічна підтримка.

Рекомендація №5. Використовувати групові форми роботи для розвитку мотивації самовизначення

Більшість рекомендацій викладених вище стосуються індивідуальної роботи психолога з учнем. Проте значна частина завдань може ефективно реалізуватись в груповому форматі, який має ряд переваг для юнацького віку.

У груповій взаємодії підлітки бачать, що їх досвід переживань не унікальний. Тривога щодо майбутнього, відчуття невизначеності, конфлікт між власними бажаннями та очікуваннями батьків – все це є спільним досвідом для більшості однолітків. Нормалізація через групу психологічно цінна та знижує відчуття самотності у складному процесі вибору. До того ж у груповому форматі природно реалізуються механізми соціального научання описані А. Бандурою. Спостерігаючи за тим, як однолітки вирішують схожі задачі, учень отримує моделі поведінки і зміцнює власну самоефективність [27].

На групових заняттях відкривається можливість реалізувати живі зустрічі з представниками різних професій у форматі, близькому до неформального. Для учнів є цінним живий контакт з людиною, яка вже зробила подібний вибір і може розповісти про реальний зміст своєї роботи.

Рекомендація №6. Підтримувати автономію учня як ключову умову розвитку внутрішньої мотивації

Теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, на яку неодноразово спиралася теоретична частина цього дослідження, стверджує, що внутрішня мотивація розвивається лише в умовах задоволення трьох базових психологічних потреб: компетентності, зв'язку з іншими і автономії [7]. Остання є найбільш важливою в контексті професійного вибору.

Автономія означає те, що людина дії з власної волі, а джерелом дії виступає сама людина, а не зовнішній вплив. На практиці підтримка автономії з боку психолога проявляється в уникканні директивних порад.

Натомість психолог ставить питання, які допомагають учневі прийти до власного висновку. Він поважає право учня сумніватись, передумувати та помилятись [7].

Усі викладені рекомендації об'єднані кількома наскрізними принципами, дотримання яких є необхідною умовою їх ефективності.

Дослідження переконливо показало, що старшокласники є неоднорідною групою до якою варто застосовувати принцип диференційованості. Будь-яке «стандартне» психологічне втручання, однакове для всіх, з великою імовірністю буде малоефективним. Ефективна робота вимагає врахування мотиваційного профілю кожного учня.

Процес формування ідентичності старшокласника є абсолютно індивідуальним і не підлягає прискоренню. Завдання психолога створити умови, у яких самовизначення відбуватиметься природно, якісно, ненав’язливо та з повагою до темпу учня.

Один з ключових принципів є орієнтація на процес, а не на результат. Завданням психолога є розвиток психологічних ресурсів учня, які включають самоефективность, рефлексивність, здатності до автономного вибору.

Неодноразово дослідження продемонструвало важливість спирання на реальний досвід. Найціннішим ресурсом для старшокласників виступає живий досвід дотику до реальних сфер діяльності і живий контакт із людьми, які вже зробили свій вибір. Психологічний супровід має бути спрямований на організацію і осмислення такого досвіду.

Врешті-решт, до старшокласників важливо донести відмову від ілюзії «єдиного правильного вибору». Психолог, що транслює реалістичний погляд на кар'єрний шлях як на процес, а не одноразове рішення, виконує вагому профілактичну функцію для учнів старших класів.

Таким чином, рекомендації для практичних психологів, розроблені на основі результатів цього дослідження, є диференційованими, доказово обґрунтованими і практично реалізованими. Вони спрямовані на розвиток психологічних ресурсів старшокласника, що є необхідною умовою якісного і усвідомленого вибору майбутньої професії.

3.2. Рекомендації для педагогів та батьків щодо підтримки усвідомленого професійного вибору учнів

Процес професійного самовизначення старшокласників розгортається у конкретному соціальному середовищі, де ключову роль відіграють два кола значущих дорослих – батьки і педагоги. Саме їхня позиція, стиль взаємодії та характер очікувань суттєво впливають на те, чи буде вибір учня усвідомленим і самостійним.

Структуроване інтерв'ю показало, що думка батьків як чинник вибору звучала практично у кожного з 15 учасників, але у діаметрально протилежних контекстах. Для одних батьківська позиція була частиною контексту яку варто враховувати, але яка не є директивою. Для інших – особливо для учасників із передчасним статусом ідентичності – думка батьків фактично виступала безпосереднім джерелом вибору [2]. Ці два контексти потребують різних підходів.

Педагогічне середовище здатне або підсилювати тиск на учня щодо якнайшвидшого і «правильного» вибору, або створювати простір для продуктивного пошуку. Кілька учасників висловили невдоволення відчуттям, що школа і суспільство вимагають готової відповіді прямо зараз, коли вони ще внутрішньо не готові до остаточного рішення.

Рекомендації, викладені у цьому підрозділі, побудовані на матеріалах дослідження і адресовані педагогам та батькам як двом взаємопов'язаним, але різним суб'єктам підтримки. Перша частина підрозділу присвячена рекомендаціям для педагогів, друга – для батьків. У підсумковій частині представлені принципи, що є спільними для обох груп.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ

Рекомендація №1. Розрізняти інформування про професії та тиск щодо вибору

Одним із найбільш поширених непорозумінь у педагогічній практиці є ототожнення профорієнтаційної роботи з підштовхуванням учнів до швидкого прийняття конкретного рішення.

Матеріали інтерв'ю зафіксували, що кілька учасників переживали саме такий тиск зі сторони школи, вчителів і суспільства. Вони відчували, що від них очікують готової відповіді в той момент, коли внутрішньо вони ще перебувають у процесі пошуку [2]. Для учнів із статусом мораторію, який є нормативним і навіть бажаним для цього віку, такий тиск є особливо деструктивним, він перетворює продуктивний пошук на тривожний обов'язок.

Натомість конструктивна педагогічна профорієнтаційна робота виглядає інакше. Вона зосереджена на розширенні уявлень учня про світ праці, й може включати регулярне введення у навчальний процес розповідей про різні професії, зустрічі з фахівцями або обговорення на уроках прикладів людей, які знайшли своє місце у певній сфері.

Рекомендація №2. Підтримувати зв'язок між навчальним матеріалом і реальними сферами діяльності

Одним із найбільш ефективних і водночас найбільш недооцінених педагогічних інструментів є показ учням, як шкільні предмети пов'язані з реальними видами діяльності. Для старшокласника, який ще не сформував стійкого інтересу до певної сфери, навчальний предмет нерідко існує як абстрактна сукупність вимог, а не як вікно у конкретну галузь.

Коли вчитель фізики показує, як принципи термодинаміки застосовуються в роботі інженера або архітектора; коли вчитель літератури звертає увагу на те, як аналітичні навички, розвинуті на уроці є основою роботи журналіста, юриста або педагога – він не просто «мотивує до навчання». Він допомагає учневі побудувати місток між тим, що вже

знайоме, і тим, чим можна займатись у майбутньому. Для підлітків, у яких ще не сформовані чіткі уявлення про майбутню діяльність, саме такі конкретні зв'язки можуть стати відправною точкою для власного інтересу.

Рекомендація №3. Організовувати зустрічі з представниками реальних професій

Педагог, особливо класний керівник, може реалізувати цей запит через регулярне запрошення гостей – молодих фахівців, випускників школи, батьків із цікавими професіями. При цьому формат зустрічі має принципове значення. Лекційний формат, де фахівець «виступає» перед класом, значно менш ефективний, ніж жива бесіда, де учні можуть ставити запитання і де гість не лише розповідає про переваги своєї роботи, а й чесно описує її реальний зміст, труднощі і те, як він прийшов до свого вибору.

Особливо цінними є гості, які самі у своєму часі перебували у стані невизначеності, змінювали вибір, помилялись і знаходили себе не одразу. Такі розповіді нормалізують для учнів власний стан пошуку і руйнують міф про те, що «правильний вибір» завжди буває очевидним і одразу остаточним. Для учнів із занадто високим рівнем мотивації до успіху, які бояться помилитися, такі зустрічі матимуть особливе терапевтичне значення [6].

Рекомендація №4. Враховувати різницю між декларованим і справжнім інтересом учня

Учні з зовнішньою мотивацією нерідко використовували слово «інтерес» декларативно, прикриваючи ним прагматичні міркування. «Мені цікаво, бо це перспективно» або «я хочу займатись цим, бо це добре оплачується» – ці формулювання зовні нагадують вираження інтересу, але насправді є вираженням зовнішньої мотивації [2].

Педагогу важливо вміти розрізняти ці дві речі щоб краще розуміти з ким він має справу. Якщо вчитель бачить, що учень активно цікавиться певною темою на уроці, варто дослідити чи не є це ситуативною реакцією на схвалення вчителя, чи зберігається цей інтерес поза уроком? Можна запропонувати учневі поглиблено ознайомитись із темою і потім поділитись

враженнями. Такий підхід допомагає учневі поступово відрізняти власний справжній інтерес від того, що він декларує через соціальні очікування.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ БАТЬКІВ

Рекомендація №5. Відрізняти підтримку від диктату

Для учасників із передчасним статусом ідентичності думка батьків виступала не як один із чинників вибору, а як його безпосереднє джерело. Ці учні давали відповіді у формулюваннях, що відчутно нагадували батьківські слова, а коли дослідник просив пояснити, чому саме ця сфера, відповіді ставали непевними або зводились до «так кажуть батьки» чи «батьки вважають, що це стабільно» [2].

Йдеться не про те, що батьківська порада є шкідливою. Навпаки, дослідження показало, що учні з внутрішньою мотивацією і досягнутим статусом ідентичності також відзначали роль батьків у своєму процесі, але у принципово іншому контексті. Для них батьківська позиція була присутня як один із голосів, з яким варто порадитись, але не як директива, якій треба підкоритись. Вони виявляли здатність критично переосмислювати батьківські очікування і інтегрувати їх у власний вибір [3].

Рекомендація №6. Підтримувати право дитини не знати і не квапити з остаточним рішенням

Однією з найбільш поширених батьківських помилок є прагнення якнайшвидше «вирішити питання» майбутнього дитини. Таке прагнення цілком зрозуміле з психологічного погляду. Проте поспішне «рішення», прийняте не у результаті реального самовизначення, а заради заспокоєння батьківської тривоги, не є справжнім вибором дитини.

Дослідження показало, що статус мораторію є нормативним і навіть продуктивним для юнацького віку. Учні в цьому статусі активно шукають, ставлять запитання, пробують нове, і саме цей процес є підґрунтям для зрілого вибору у майбутньому [17].

Вибір університету і першої спеціальності є важливим, але не незворотним кроком. Люди змінюють сферу діяльності,

перекваліфіковуються, знаходять себе поступово. Тиск на дитину з метою «визначитись прямо зараз» може заблокувати той самий продуктивний пошук, який з часом і призведе до усвідомленого вибору.

Рекомендація №7. Розширювати уявлення дитини про можливі сфери діяльності

Батьки, які у своєму повсякденному житті знайомлять дитину з різними видами діяльності забезпечують необхідний ґрунт для формування усвідомленого інтересу. Особливо важливим є підтримка участі дитини у діяльності, де вона може отримати перший досвід відповідальності і самостійного рішення. Будь-яка ситуація, де дитина щось вирішує, щось організовує, щось доводить до кінця і відчуває результат власних зусиль, є внеском у розвиток самоефективності. Саме досвід реального успіху у будь-якій сфері є найбільш надійним джерелом підвищення почуття власної спроможності [4].

Рекомендація №8. Розрізняти власну батьківську тривогу і реальні потреби дитини

Важливим психологічним завданням для батьків є навчитись відрізняти власну тривогу від реальних проблем дитини. Занепокоєння батьків щодо майбутнього дитини є природним і навіть зворушливим проявом батьківської любові. Проте коли батьківська тривога стає надмірною, вона може проєктуватись на дитину і передаватись їй як сигнал про небезпечне майбутнє.

Батькам, які відчувають значну тривогу щодо майбутнього дитини, корисно поставити собі кілька чесних питань: «Чого саме я боюсь?», «Чи це реальна загроза, чи моя власна фантазія про можливий провал?», «Чи не передаю я цей страх дитині своїми словами або поведінкою?», «Як би виглядало моє спілкування з дитиною на цю тему, якби я не боявся?». Дані питання не мають готових відповідей, але самі по собі допомагають розрізнити батьківську тривогу і реальну батьківську підтримку.

Якщо тривога є вираженою і стійкою, батьки можуть самі звернутись до психолога заради власного ресурсу. Спокійні батьки, які вірять у дитину, є найкращим середовищем для усвідомленого самовизначення.

Рекомендація №9. Не переносити власний нереалізований досвід на вибір дитини

Серед матеріалів структурованого інтерв'ю зустрічались ситуації, де учні описували вибір, який виглядав як реалізація батьківського сценарію, а не власного бажання. Дорослий, який через дитину реалізує власні нездійсненні мрії або компенсує минулі невдачі, мимоволі позбавляє дитину права на власний вибір.

Таке явище є досить поширеним і не завжди усвідомленим. Батьки, які з великою впевненістю і любов'ю наполягають на виборі певної професії можуть щиро вірити, що діють в інтересах дитини. Проте психологічно такий меседж ускладнює для дитини процес формування власної позиції. Батькам варто бути уважними до ситуацій, коли власні мрії або незреалізований потенціал починають впливати на очікування від дитини.

СПІЛЬНІ ПРИНЦИПИ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ ТА БАТЬКІВ

Принцип №1. Підтримувати, а не вирішувати

Ключова різниця між підтримкою і вирішенням полягає в тому, що підтримка допомагає старшокласнику пройти власний шлях вибору, тоді як вирішення цей шлях замінює. Підтримка виглядає як «я поруч, я допоможу тобі думати і шукати». Вирішення виглядає як «я вже знаю, що для тебе правильно».

Обидва суб'єкти – і батьки, і педагоги – нерідко схиляються до «вирішення» через власну тривогу або з кращих намірів. Проте саме підтримка, що зберігає простір для власного процесу дитини, є умовою розвитку внутрішньої мотивації і зрілої ідентичності. Результати дослідження продемонстрували, що учні чий вибір формувався у середовищі довіри та підтримки, частіше демонстрували досягнутий статус ідентичності і переважання внутрішньої мотивації [10].

Принцип №2. Нормалізувати невизначеність як частину процесу

І педагоги, і батьки можуть допомогти просто змінивши своє ставлення до стану невизначеності. Якщо обидва кола значущих дорослих транслюють меседж: «не знати зараз – це нормально, пошук – це важлива і цінна робота», – учень отримує дозвіл бути у процесі без сорому і тривоги. Якщо ж обидва кола транслюють тиск: «треба вже вирішити», – підліток виявляється у ситуації, де єдиним виходом є або тривога, або поспішний, некритичний вибір [2].

Принцип №3. Бути джерелом реального досвіду, а не порад

Найбільш цінними ресурсами у процесі вибору для учасників були конкретні живі досвіди, а не поради і рекомендації. Для педагогів це означає – організовувати умови для таких досвідів у навчальному середовищі. Для батьків – забезпечувати дитині доступ до різних видів діяльності, знайомити з реальними людьми різних професій, підтримувати будь-які спроби «спробувати».

Порада без досвіду залишається абстракцією. Досвід без рефлексії може залишитись непоміченим. Найбільш ефективною є комбінація, коли дорослий допомагає організувати досвід, а потім допомагає його осмислити через питання та вислуховування. Саме такий стиль взаємодії створює умови для переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації і для розвитку самоефективності – двох ключових психологічних ресурсів усвідомленого вибору [4].

Таким чином, рекомендації для педагогів та батьків, розроблені на основі результатів цього дослідження, спрямовані на формування такого соціального середовища, в якому старшокласник отримує достатньо умов, ресурсів і психологічної безпеки для того, щоб пройти власний шлях усвідомленого вибору. Рекомендації об'єднані одним базовим принципом, який наголошує на тому, що підтримка процесу самовизначення завжди є більш цінною, ніж нав'язування його результату.

ВИСНОВКИ

Бакалаврська робота присвячена вивченню психологічних особливостей мотивації професійного самовизначення учнів старших класів. Виконане дослідження поєднує теоретичний аналіз відповідних психологічних концепцій із проведеним емпіричним вивченням реальних показників старшокласників, що дозволяє підійти до розуміння феномену мотивації як до живого психологічного явища, яке проявляється у конкретних рішеннях, переживаннях та поведінкових стратегіях молодих людей. Отримані результати уможливлюють формулювання узагальнених висновків на теоретичному та прикладному рівнях.

Метою роботи було вивчення психологічних особливостей мотивації професійного самовизначення старшокласників та встановлення взаємозв'язків між типом мотивації, рівнем самоефективності, мотивацією до успіху і статусом професійної ідентичності. Поставлена мета досягалась послідовним вирішенням теоретичних і емпіричних завдань, результати яких систематизовано у цих висновках.

Особливе теоретичне значення для цієї роботи мала теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, яка проводить принципове розрізнення між внутрішньою мотивацією, що виникає з автентичного інтересу до діяльності та прагнення до самореалізації, і зовнішньою мотивацією, зумовленою зовнішніми чинниками: очікуваннями оточення, матеріальними винагородами чи уникненням санкцій.

Відповідно до цієї концепції, саме внутрішня мотивація забезпечує найвищу якість залученості у діяльність, її найбільшу стійкість у часі та найповнішу відповідність особистісним цінностям людини. Зазначені теоретичні положення дістали чітке емпіричне підтвердження у проведеному дослідженні.

Важливим теоретичним підґрунтям роботи також стала концепція самоефективності А. Бандури – переконання особистості у власній здатності

успішно впоратись із завданнями та досягти бажаних результатів. Теорія переконливо демонструє, що самоефективність є не лише наслідком успішної діяльності, а й передумовою її ефективності. Особистість з розвиненим відчуттям власної спроможності схильна ставити перед собою складніші цілі, наполегливіше їх переслідувати та конструктивніше реагувати на невдачі. У контексті даного дослідження самоефективність виступила одним із найсильніших предикторів зрілості статусу ідентичності.

Теоретичний розгляд питання статусів професійної ідентичності спирався на концепцію Е. Еріксона про кризу ідентичності в юнацькому віці та її подальший розвиток у дослідженнях Дж. Марсіа. Відповідно до цього підходу, формування ідентичності визначається двома ключовими параметрами: наявністю або відсутністю кризи (дослідження) і ступенем прийнятих зобов'язань. Їх поєднання утворює чотири статуси: дифузний, передчасний (форклоужер), мораторій і досягнутий. Теоретичне положення про те, що мораторій є нормативним і навіть необхідним станом для підлітка, який активно опрацьовує питання власного майбутнього, підтвердилося у дослідженні: саме цей статус виявився найпоширенішим у вибірці.

Вихідна гіпотеза дослідження, яка передбачала наявність взаємозв'язків між типом професійної мотивації і показниками сформованості професійного вибору, знайшла підтвердження. Дослідження показало, що ці змінні утворюють взаємопов'язану систему, в якій кожен компонент підсилює або послаблює вплив інших.

Такий результат є теоретично значущим, оскільки вказує на те, що навіть за переважання зовнішньої розвинене відчуття власної спроможності може виступати ресурсом, який підтримує активний пошук та адаптивну поведінку у ситуації вибору. Водночас внутрішня мотивація без достатньої самоефективності не завжди забезпечує самостійний усвідомлений вибір, адже людина, яка хоче щось робити, але не вірить у власні сили, схильна уникати ситуацій, де ця нерішучість може стати очевидною.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що виконана бакалаврська робота дозволила досягти поставленої мети і вирішити всі заявлені завдання. Отримані дані дають підстави говорити про наявність стійких і психологічно значущих взаємозв'язків між типом мотивації, рівнем самоефективності та статусом ідентичності старшокласників.

Результат дослідження несе теоретичне значення для розуміння психологічних механізмів професійного самовизначення в юнацькому віці й конкретний практичний сенс. Розуміти, що саме стоїть за вибором або відсутністю професійного вибору підлітка, означає мати можливість допомогти йому знайти не просто «правильну» з точки зору ринку чи батьків спеціальність, а ту, що відповідає його власним цінностям, інтересам і уявленням про себе. Зрештою, саме в цьому полягає сутність усвідомленого професійного самовизначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аккая К., Олефір В. Психометричні властивості української версії опитувальника «Оцінка статусів професійної ідентичності» (VISA-19). *Психологія.* 2023. № 2(18). С. 15–23.

2. Балл Г. О. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький : ТУП, 2001. 330 с.

3. Бандура А. Теорія соціального навчання / пер. з англ. Київ : Смолоскип, 2000. 320 с.

4. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. 3-тє вид. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

5. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.

6. Галецька І. Клініко-психологічне дослідження : навч. посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 312 с.

7. Гупало С. Р. Самоефективність: основні теорії та підходи до дослідження. *Габітус*. 2022. Вип. 42. С. 132–136.

8. Гуцан Л. А. Профільне самовизначення учнівської молоді. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 163–165.

9. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 256 с.

10. Завірюха В. В. Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. Т. V Серія : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 18. С. 72–82.

11. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.

12. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

13. Карпіловська С. Я. та ін. Професійна орієнтація : монографія. Київ, 2008. С. 78–86.

14. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини : навчальний посібник. Одеса : ОДУВС, 2023. 154 с.

15. Климов Є. А. Психологія професійного самовизначення : навч. посіб. для студентів пед. вузів. Київ : Академія, 2004. 304 с.

16. Кононенко О. І. Проблема ідентичності в юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 45–52.

17. Кривошей О. О., Селюкова Т. В. Мотивація досягнення як важливий чинник успіху в побудові кар'єри. *Збірник наукових праць*. Харків : НУЦЗУ, 2018. С. 68–71.

18. Лозовецька В. Т. Підготовка вчителя в сучасних умовах професійної діяльності як креативної особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. Мартинюк М. Т. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. С. 143–150.

19. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.

20. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник. 3-тє вид., перероблене та доповнене. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 272 с.

21. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.

22. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості : підручник. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

23. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник. Київ : Кондор, 2009. 576 с.

24. Пенькова О. І. Сучасні підходи до психологічного супроводу профорієнтації. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Серія : Соціально-педагогічна. 2017. Вип. 27. С. 113–121.

25. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. … д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 36 с.

26. Помаз Г. С. Психологічні особливості мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць. Київ : ІП НАПН України, 2015. Т. 5, вип. 15. С. 187–194.

27. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика : наук.-метод. посіб. / за ред. О. В. Мельника. Київ : Четверта хвиля, 2009. 223 с.

28. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія. Київ : ІПППО АПН України, 2004. 160 с.

29. Співак Л. М., Шевченко Л. П. Особливості ідентичності в юнацькому віці: сучасний теоретичний і практичний ракурс. *Журнал сучасної психології.* 2020. № 3. С. 119–122.

30. Титаренко Т. М. Випробування кризою: одинадцять стратегій. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2009. 216 с.

31. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*. 1989. Vol. 25, № 5. P. 729–735.

32. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.

33. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, № 2. P. 191–215.

34. Braun V., Clarke V. Thematic Analysis: A Practical Guide. London : SAGE Publications, 2021. 392 p.

35. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3, No. 2. P. 77–101.

36. Creswell J. W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th ed. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2014. 273 p.

37. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum, 1985. 371 p.

38. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78.

39. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, № 4. P. 227–268.

40. Kroger J., Marcia J. E. The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. Handbook of identity theory and research / eds. S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles. New York : Springer, 2011. P. 31–53.

41. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*. 1994. Vol. 45. P. 79–122.

42. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs / eds. J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Windsor, UK : NFER-NELSON, 1995. P. 35–37.

43. Super D. E. The psychology of careers. New York : Harper & Row, 1957. 362 p.