

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія
Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки

Кафедра психології та педагогіки
Спеціальність 053 Психологія
Очна форма навчання 2 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕНЬ ЯК ЧИННИК АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ
СТУДЕНТІВ

Виконала: студентка гр. 601-ФП
_____. __. 2025р. _____ Ушакова О.М.
Керівник кваліфікаційної роботи
_____. __. 2025р. _____ Седих К.В.

Робота допущена до захисту :

Завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

_____. __. 2025р. (підпис)

Полтава 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ АГРЕСИНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ З РІЗНОЮ МОТИВАЦІЄЮ ДОСЯГНЕНЬ	8
1.1. Теоретичні підходи до розуміння феномену агресії в психологічній науці	8
1.2. Різновиди агресивної поведінки та чинники її регуляції	15
1.3. Соціально-психологічні характеристики студентської молоді	21
1.4. Мотивація досягнень як психологічна передумова конфліктної поведінки	31
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ З РІЗНОЮ МОТИВАЦІЄЮ ДОСЯГНЕНЬ	38
2.1. Вибір і опис психодіагностичних методів дослідження	38
2.2. Оцінювання рівня агресивності у міжособистісних взаєминах (методика А. Ассінгера)	43
2.3. Діагностика рівня ворожості особистості (шкала Кука–Медлей)	45
2.4. Діагностика мотивації для досягнення успіху (методика Т. Елерса)	46
2.5. Діагностика мотивації при уникненні невдач (методика Т. Елерса)	48
Висновки до другого розділу	49
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ ЯК ЧИННИК АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ	51
3.1. Організація емпіричного дослідження	51
3.2. Особливості агресивної поведінки респондентів	52
3.3. Аналіз особливостей мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у досліджуваній вибірці	61
3.4. Порівняльне дослідження агресивної поведінки студентів залежно від типу мотивації досягнень	68
Висновки до третього розділу	75
ВИСНОВКИ	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ДЖЕРЕЛ	82
ДОДАТКИ	91
Додаток А. «Таблиця зведених первинних результатів емпіричного дослідження»	
Додаток Б. «Тексти використаних методик дослідження»	

ВСТУП

Проблематика агресивності має значний вплив на сучасне суспільство і потребує серйозного аналізу та розгляду. Агресивна поведінка має різноманітні причини і може проявлятися у різних сферах життя, включаючи особисті, міжособисті, соціальні та політичні взаємодії. Розуміння причин та механізмів агресії є важливим кроком у боротьбі з цим явищем і забезпеченні гармонійного співіснування в суспільстві. Дослідження причин агресивної поведінки та агресивності є складною та багатогранною проблемою, яка привертає увагу вчених у різних галузях, включаючи психологію, соціологію, нейронауку та інші. Проявлення агресії може бути обумовлене різними факторами, такими як генетичні, біологічні, соціальні, психологічні та середовищні чинники.

Так наприклад, деякі дослідження вказують на важливість генетичних факторів у виникненні агресивності, інші зосереджуються на впливі виховання, оточуючого середовища та соціокультурного контексту. Деякі підходи враховують роль психологічних факторів, таких як стиль спілкування, стресові ситуації, навчання та інші.

Попри те, що є велика кількість досліджень у цій області, загально визнаної теорії виникнення агресивної поведінки все ж немає, і проблема залишається доволі складною та різноманітною. Для досягнення більшого розуміння цього явища потрібно продовжувати наукові дослідження та розвивати більш комплексні теоретичні моделі.

Вивчення цього питання про можливість попередження або зниження людської агресивності залишається дискусійним і складним. Існує декілька підходів щодо розуміння та управління агресивністю. Один з підходів полягає в психологічній роботі над контролем емоцій та розвитку навичок регулювання агресивних реакцій. Це може включати тренування в емоційному інтелекті, навчання стратегіям заспокоєння, технікам релаксації

та іншим методам, спрямованим на зниження рівня стресу та агресії. Інший підхід передбачає розвиток соціальних навичок та міжособистісних відносин. Сприяння розвитку емпатії, співпереживання та конструктивного спілкування може допомогти у запобіганні конфліктів та зменшенні агресивних проявів.

Крім того, важливо створювати умови для психосоціальної підтримки та консультування для тих, хто виявляє агресивну поведінку. Це може включати доступ до психологічної терапії, групових сесій з розвитку навичок управління емоціями та підтримки спільноти.

Дані підходи можуть допомагати значному зниженню рівня агресивності та сприяти створенню більш мирного та гармонійного соціального середовища. Проте сама успішність заходів залежить також від індивідуальних особливостей людини та її життєвого контексту, доступності відповідних ресурсів та опори.

Саме юнацький вік є тим критичним періодом у формуванні особистості, і відбуваються важливі психологічні, емоційні та соціальні зміни. Так у цьому віці молоді люди досліджують світ, формують свої цінності та навички, встановлюють відносини з оточуючими. Важливо розуміти, що саме агресивна поведінка в підлітковому віці часто відображає внутрішні та зовнішні стресові чинники, з якими стикається молодь сьогодні.

Такі фактори, як соціальне середовище, сімейні відносини, навчання та вплив різних культурних чинників, можуть впливати на розвиток саме агресивної поведінки у підлітків. Різні зміни в цих сферах можуть викликати стрес та негативні емоції, які в свою чергу можуть виявитися у формі агресії.

Значимо надавати саме підтримку та допомогу молодим людям у збалансуванні їхніх емоцій та навчанні ефективним способам вираження своїх почуттів, вирішенні конфліктів, непорозумінь. Так розвиток навичок саморегуляції, емпатії та співпраці може сприяти зниженню рівня агресивності та покращенню міжособистісних відносин. Важливо надавати можливості для консультування та психологічної підтримки для тих, хто

виявляє агресивну поведінку, щоб вони самі могли зрозуміти та ефективно управляти своїми емоціями в майбутньому.

Сучасна психологія висвітлює проблему агресії в працях Л. Іванової, С. Єніколопова, А. Налчаджяна, Н. Ратінової, А. Реана, Т. Рум'янцевої, І. Фурманова, О. Хреннікова, О. Бовть, В. Павелківа. Деструктивно-ворожий характер цього явища підкреслювався Н. Алікіною, С. Єніколовим, Л. Конишевою, В. Степановим, В. Устіною. Зокрема потрібно зазначити, що вітчизняні дослідники (О. Бовть, О. Мізерна, О. Фотуйма) проводили дослідження і розглядали агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, але зарубіжні науковці (А. Бандура, Р. Уолтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон, М. Раттер) акцентували увагу на пошуку окремих детермінантів прояву агресії.

Недостатнє практичне вивчення ролі мотивації досягнень на прояв агресії зумовило вибір **теми роботи**: «Психологічні особливості агресивної поведінки студентів з різною мотивацією досягнень».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості агресивної поведінки студентів з різною мотивацією досягнень.

Завдання:

1. Здійснити аналіз теоретичних підходів до розуміння феномену агресії в психологічній науці, охарактеризувати феноменологічні аспекти агресії та агресивної поведінки

2. Проаналізувати особливості соціально-психологічної взаємодії студентської молоді.

3. Обґрунтувати роль мотивації досягнень у прояві агресивної поведінки.

4. Підготувати та провести емпіричне дослідження особливостей агресивної поведінки студентів із різним рівнем мотивації досягнень.

Об'єкт: агресивна поведінка студентів.

Предмет: особливості агресивної поведінки студентів з різною мотивацією досягнень.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні наявності зв'язку між рівнем агресивності студентів та особливостями мотивації досягнень.

Мотивація досягнень як базове утворення особистості, що виявляє орієнтацію на досягнення успіху або уникнення невдачі, є важливим чинником, що впливає на фрустраційні стани в складних ситуаціях взаємодії та посилює поведінкові прояви агресії студентів.

Теоретико-методичною основою дослідження виступали положення про: агрегесію та агресивну поведінку як деструктивну форму емоційно забарвленої дії, спрямованої на нанесення шкоди (А. Бандура, Л. Берковец, Р. Уолтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон та інш.), мотивацію досягнень як особистісне утворення, що визначає потребу у досягненні мети, антиципацію результату, афективний стан та результат діяльності (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клеланд, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен), особливості прояву агресивної поведінки студентської молоді (С. Кравчук, Л. Найденова, О. Мирошник, І. Фурманов та інш.).

Методи дослідження.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (опитувальники: методика оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером); методика діагностики ворожості (за шкалою Кука-Медлей); методика діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом); методика діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом)) та методи статистичної обробки даних (кореляції Ч.Е.Спірмена).

Емпірична база дослідження. Дослідження було проведено на базі Національного університета «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

До вибіркової сукупності увійшло 62 особи віком 19-22 роки чоловічої та жіночої статі (здобувачі освіти спеціальностей 053 Психологія).

Наукова значущість полягає у поглибленні уявлень про основні детермінанти становлення конструктивних стратегій поведінки студентів, зв'язок мотивації досягнень з рівнем агресивності.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання результатів дослідження у консультативній, просвітницькій, тренінговій і корекційній роботі практичного психолога освітнього закладу, направленої на оптимізацію особистісного розвитку здобувачів освіти, профілактику конфліктів.

Апробація результатів дослідження. Основні ідеї та результати дослідження були оприлюднені під час роботи проблемної групи «Соціально-психологічні аспекти взаємодії».

Структура роботи складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Зміст роботи викладений на 92 сторінках друкованого тексту, вміщує 8 таблиць та 8 рисунків. Список використаної літератури та джерел нараховує 77 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ З РІЗНОЮ МОТИВАЦІЄЮ ДОСЯГНЕНЬ

У даному розділі здійснено ґрунтовний аналіз основних теоретичних підходів до дослідження агресії та детермінант агресивної поведінки. Розглянуто соціально-психологічні характеристики студентської молоді, а також окреслено значення мотивації досягнень у формуванні та проявах агресивної міжособистісної взаємодії.

1.1. Теоретичні підходи до розуміння феномену агресії в психологічній науці

Агресивність є складним і багатовимірним феноменом людської діяльності, що може проявлятися у різних формах та ситуаційних контекстах. Її вияви не завжди мають негативний характер і можуть набувати як соціально прийнятних, так і деструктивних форм.

У певних випадках агресивність виконує адаптивну функцію, зокрема коли вона реалізується через наполегливе відстоювання власних інтересів, прав або особистих кордонів. Водночас неконтрольовані або деструктивні прояви агресії здатні спричиняти міжособистісні конфлікти, насильство та інші соціально небажані наслідки.

У зв'язку з цим доцільним є розмежування конструктивної агресивності, що сприяє досягненню цілей без завдання шкоди іншим, та деструктивної агресивності, яка супроводжується заподіянням фізичної чи психологічної шкоди. Важливе значення при цьому має аналіз контексту та мотиваційних чинників, що зумовлюють агресивну поведінку особистості.

Для ефективного розуміння та регуляції агресивності необхідно враховувати психологічні, соціальні й культурні умови її формування, а також розвивати навички саморегуляції, конструктивного розв'язання

конфліктів і емпатійного спілкування, які сприяють гармонійній взаємодії між людьми.

На думку Н. Бочаріної та Т. Астаф'євої, агресивність може розглядатися як відносно стійка особистісна риса, що визначає готовність індивіда до агресивних дій [5]. Формування цієї готовності відбувається у процесі соціалізації та під впливом взаємодії з навколишнім середовищем.

Соціокультурні норми значною мірою детермінують рівень та способи вираження агресивності. Так, норми соціальної відповідальності передбачають усвідомлення наслідків власних дій, тоді як норми відплати за агресивні вчинки визначають очікувану реакцію суспільства, що може стримувати або, навпаки, провокувати агресивну поведінку.

Слід наголосити, що агресивність є багатофакторним утворенням, рівень і форма прояву якого можуть змінюватися під впливом соціального оточення, умов виховання, індивідуального життєвого досвіду та інших чинників. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти механізми агресії та ефективніше регулювати її прояви в соціумі [15].

У психологічних теоріях агресивність пов'язується з різними аспектами розвитку особистості. Зокрема, у психоаналітичному підході одним із джерел агресивних тенденцій вважається садистична фаза лібідо — ранній етап психосексуального розвитку, в межах якого можуть формуватися схильності до наступальної або насильницької поведінки, спрямованої на завдання шкоди об'єкту.

Агресія при цьому трактується як конкретна форма реалізації агресивності у поведінці, що може набувати фізичних (удари, штовхання) або вербально-психологічних форм (погрози, образи, приниження).

Аналіз взаємозв'язку між вродженими психодинамічними установками та поведінковими проявами агресії дає змогу глибше осмислити природу цього явища. Водночас агресивна поведінка не може бути пояснена виключно біологічними чинниками, оскільки вона формується в результаті складної взаємодії особистісних, соціальних і культурних впливів.

Агресія є предметом дослідження не лише психології, а й суміжних наук. Її походження може пояснюватися як наявністю вроджених інстинктів, так і впливом соціального середовища та виховних практик.

У випадках, коли агресія має інстинктивну природу, її корекція ускладнюється, однак навіть за таких умов можливе застосування психотерапевтичних методів, спрямованих на зниження рівня агресивності та адаптацію особистості до соціальних норм. Якщо ж агресивна поведінка є наслідком соціальних умов і виховання, вона більшою мірою піддається корекції через психологічну підтримку, соціальну реабілітацію та зміну середовища [30].

Таким чином, дослідження агресивності та її витоків є необхідною передумовою для розробки ефективних стратегій профілактики й корекції агресивної поведінки та забезпечення соціальної гармонії.

Інстинктивний підхід розглядає агресію як вроджений компонент людської природи, що має біологічне підґрунтя. У цьому контексті агресія трактується як механізм самозахисту, боротьби за ресурси, збереження території або захисту потомства. Подібні ідеї знайшли відображення в еволюційній психології, яка аналізує агресію як результат адаптаційних процесів, зокрема в межах теорії еволюційного альтруїзму.

Водночас агресивна поведінка не може бути зведена лише до біологічних детермінант, оскільки формується під впливом соціальних і культурних

умов. Тому інстинктивний підхід доцільно розглядати у поєднанні з соціально-культурними та психологічними теоріями соціалізації.

Значний внесок у розуміння агресії зробив З. Фрейд, запропонувавши концепцію інстинкту смерті та інстинкту життя (Ерос) [20]. Він розглядав агресію як прояв деструктивного потягу, притаманного кожній людині, що може бути спрямований як на інших, так і на самого себе.

На думку Фрейда, надмірне стримування агресивних імпульсів може сприяти виникненню психічних розладів, тому важливою умовою психічного здоров'я є формування механізмів внутрішнього контролю, зокрема совісті. Водночас він вважав можливим трансформувати агресивні потяги у соціально прийнятні форми діяльності, такі як творчість або досягнення.

Хоча психоаналітична теорія зазнала критики, вона суттєво вплинула на розвиток уявлень про агресію та взаємодію біологічних і соціальних чинників у структурі особистості [20].

Подальші дослідження, зокрема експериментальні, підтверджують роль оборонного інстинкту в умовах загрози життю, що свідчить про адаптивний характер агресії як механізму виживання.

А. Фрейд, досліджуючи дитячу агресивність, розвинула положення психоаналізу, зосередивши увагу на віковій специфіці проявів агресії [20]. Вона описала різні її форми — від оральної агресивності у ранньому дитинстві до анально-садистських проявів — і показала їхній зв'язок із психофізіологічним розвитком дитини.

А. Фрейд наголошувала, що агресивність є нормативним компонентом розвитку особистості й потребує не пригнічення, а конструктивного спрямування. Вона підкреслювала важливість гармонійної взаємодії

агресивних імпульсів з лібідо та необхідність педагогічного впливу, спрямованого на соціально прийнятні форми їх реалізації.

Вагомий внесок у вивчення деструктивності зробив Е. Фромм, який у праці «Анатомія людської деструктивності» розглядав агресивність крізь призму екзистенційних потреб людини [11]. Він вважав, що незадоволеність базових потреб у самореалізації, безпеці та сенсі життя може призводити до агресивних реакцій.

Фромм інтерпретував агресію як спробу компенсувати внутрішню безпорадність через владу й контроль над іншими. Таким чином, агресивність постає як наслідок внутрішніх конфліктів і соціальних обмежень.

Подібні ідеї розвивалися також у працях Г. Паренса, який виокремлював недеструктивну агресію, спрямовану на досягнення мети, та ворожу деструктивність, що виникає внаслідок надмірної фрустрації у ранньому віці. Обидва автори наголошували на важливості свободи та попередження негативних переживань для психічного здоров'я.

Концепція Л. Берковица доповнила теорію фрустрації-агресії, акцентуючи увагу на ролі пускових стимулів і когнітивної інтерпретації ситуації [10]. Він довів, що фрустрація викликає гнів, але агресія виникає лише за наявності відповідних подразників.

У переглянутій моделі Берковиц підкреслив значення емоційних і когнітивних процесів: залежно від інтерпретації негативного переживання людина може реагувати агресією або униканням.

А. Бандура в межах соціально-когнітивної теорії розглядав агресію як результат навчання та очікувань щодо наслідків поведінки. Він наголошував, що гнів не є обов'язковою умовою агресії, а важливішу роль відіграє

привабливість очікуваного результату дії. Також він звертав увагу на механізми морального виправдання агресивних вчинків.

А. Маслоу трактував агресивність як «інстинктоїдне» явище, яке має природну основу, але формується під впливом навчання та соціального середовища [26]. Він підкреслював, що задоволення вищих потреб, зокрема потреби в самореалізації, зменшує ймовірність агресивної поведінки.

К. Роджерс пов'язував агресію з переживанням загрози свободі вибору та цілісності «Я» [29]. Він вважав, що неприйняття себе й залежність від зовнішніх оцінок сприяють внутрішньому конфлікту, який може реалізовуватися через агресивні реакції. Водночас Роджерс дотримувався оптимістичного погляду на здатність людини до особистісного зростання та позитивних змін.

Розмежування агресії на навмисну й ненавмисну, реактивну та інструментальну дозволяє точніше аналізувати її форми [32]. Ненавмисна агресія виникає без усвідомленого наміру заподіяти шкоду, тоді як реактивна є відповіддю на фрустрацію або загрозу. Інструментальна агресія використовується як засіб досягнення певної мети та може мати різні соціальні спрямування — від антисоціальних до просоціальних.

Важливим аспектом аналізу агресивності є також урахування індивідуально-психологічних відмінностей, зокрема особливостей темпераменту, рівня емоційної стабільності та сформованості особистісних ресурсів. Особи з підвищеною імпульсивністю, низькою толерантністю до фрустрації та недостатньо розвиненими навичками самоконтролю частіше демонструють агресивні реакції у відповідь на стресові або конфліктні ситуації. Водночас високий рівень емоційного інтелекту та рефлексивності знижує ймовірність переходу агресивних імпульсів у відкриту поведінку.

Значну роль у регуляції агресивності відіграють когнітивні процеси, зокрема особливості сприйняття та інтерпретації соціальних сигналів. Схильність до атрибуції ворожих намірів іншим людям може підвищувати рівень реактивної агресії навіть у нейтральних ситуаціях. У цьому контексті агресія розглядається як наслідок когнітивних викривлень, що формуються під впливом попереднього негативного досвіду та соціального навчання [32].

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділяють зв'язку агресивної поведінки з рівнем самоповаги та образом «Я». Занижена або нестабільна самооцінка часто супроводжується підвищеною чутливістю до критики, що може спричиняти захисні агресивні реакції. Водночас надмірно завищена самооцінка у поєднанні з потребою домінування також може виступати чинником агресивної поведінки, особливо в умовах загрози соціальному статусу.

У соціально-психологічному вимірі агресивність тісно пов'язана з міжособистісними відносинами та груповими процесами. Конкурентне середовище, дефіцит соціальної підтримки, відчуття несправедливості або соціального виключення здатні підвищувати рівень агресії як способу відновлення контролю та самоствердження. Особливо актуальним це є для молодіжних і студентських груп, де інтенсивна соціальна взаємодія поєднується з високими вимогами до успішності та самореалізації.

Суттєвим чинником формування агресивної поведінки є також досвід насильства або агресивних моделей у значущому соціальному оточенні. Відповідно до концепції соціального наuczіння, агресивні патерни можуть засвоюватися шляхом спостереження та наслідування, особливо якщо така поведінка підкріплюється позитивними наслідками або не супроводжується санкціями [10]. Це підтверджує положення про те, що агресія є не лише внутрішньо зумовленою рисою, а й результатом соціальних впливів.

Окремо слід зазначити роль мотиваційних чинників у регуляції агресивності. Орієнтація на досягнення успіху або уникнення невдач значною мірою визначає стратегії поведінки особистості в складних і фрустраційних ситуаціях. За умов домінування мотивації уникнення невдач агресія частіше набуває прихованих, пасивно-агресивних або вербально-психологічних форм, тоді як мотивація досягнення може сприяти більш конструктивному спрямуванню енергії, зокрема через наполегливість і конкурентність без прямого завдання шкоди іншим [26].

Таким чином, агресивність постає як динамічне утворення, що змінюється залежно від поєднання індивідуальних характеристик, соціального контексту та актуальних життєвих завдань. Її прояви можуть варіюватися від адаптивних форм самозахисту й самоствердження до деструктивних моделей поведінки, що порушують соціальну взаємодію та психологічне благополуччя.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що ефективно розуміння агресивної поведінки можливе лише за умови інтеграції біологічних, психологічних і соціальних підходів. Такий комплексний аналіз створює теоретичне підґрунтя для розробки профілактичних і корекційних програм, спрямованих на зниження рівня деструктивної агресії та формування конструктивних стратегій поведінки в умовах міжособистісної взаємодії.

1.2. Різновиди агресивної поведінки та чинники її регуляції

Агресія визначається як поведінка, що передбачає **усвідомлений намір** заподіяти шкоду іншій людині або її власності та реалізується через активні дії, спрямовані на досягнення цієї мети. Саме по собі виникнення агресивних

думок чи емоцій не є достатньою підставою для кваліфікації поведінки як агресивної. Крім того, завдання шкоди без усвідомленого наміру або за відсутності контролю над дією не розглядається як агресія. Такий підхід дозволяє більш чітко окреслити межі агресивної поведінки та визначити ступінь відповідальності за неї [33].

Розглянемо основні різновиди агресивної поведінки:

Фізична агресія — найбільш очевидна форма агресивних проявів, яка безпосередньо загрожує фізичній цілісності людини або майна. До неї належать удари, штовхання, ляпаси, стусани, а також умисне пошкодження матеріальних об'єктів.

Вербальна агресія реалізується через словесні напади, що здатні завдати значної психологічної шкоди. Вона може проявлятися у формі крику, образ, принижень, глузування або погроз.

Соціальна агресія спрямована на порушення соціальних зв'язків або зниження соціального статусу іншої особи. Найчастіше вона виявляється через поширення чуток, пліток, неправдивої інформації або цілеспрямовані дії, що шкодять репутації.

Пасивно-агресивна поведінка є менш помітною формою агресії, оскільки вона не завжди має відкритий характер. Вона може проявлятися у прихованому ігноруванні, виключенні з групи, завуальованих коментарях або непрямих діях, спрямованих на завдання шкоди.

Усвідомлення різноманіття форм агресії сприяє ефективнішому управлінню конфліктами та підтриманню здорових міжособистісних взаємин.

Фізична агресія є лише одним із можливих проявів агресивної поведінки, тоді як емоційна та психологічна агресія також здатні спричинити серйозні та

тривалі наслідки. Вербальні приниження, залякування або систематичний психологічний тиск можуть призводити до глибоких психологічних травм, подолання яких потребує значного часу. Особливої уваги заслуговує кібербулінг, який дедалі частіше зустрічається серед молоді та за своїми наслідками може бути не менш руйнівним, ніж традиційні форми булінгу [34].

Імпульсивна, або афективна, агресія є однією з найбільш небезпечних форм агресивної поведінки як для об'єкта агресії, так і для самого агресора. Вона зазвичай виникає під впливом сильних емоцій, передусім гніву, і характеризується швидкою, майже неконтрольованою реакцією на суб'єктивно сприйняту загрозу.

Наслідки імпульсивної агресії можуть бути значними: для жертви — у вигляді фізичних ушкоджень або психологічної травматизації, для агресора — у формі втрати самоконтролю, почуття провини, а також можливих правових санкцій.

Найчастіше імпульсивна агресія виникає в умовах раптових або інтенсивних подій, коли емоційне напруження переважає над раціональним аналізом ситуації. Така реакція може бути зумовлена хронічним стресом, внутрішнім напруженням або відчуттям небезпеки, що призводить до миттєвих і некерованих дій.

Профілактика імпульсивної агресії передбачає розвиток навичок емоційної саморегуляції, зокрема вміння знижувати рівень напруги за допомогою дихальних технік, переключення уваги, а також усвідомленого аналізу ситуації перед реакцією. Важливу роль також відіграє формування емпатії та ефективних комунікативних навичок, що зменшують імовірність виникнення конфліктів.

На відміну від імпульсивної, **інструментальна агресія** має цілеспрямований і переважно раціональний характер. Вона не є безпосереднім наслідком сильних емоцій, а використовується як засіб досягнення певної мети або отримання вигоди. Така форма агресії часто має стратегічний характер і може бути заздалегідь спланованою.

Інструментальна агресія становить серйозну загрозу як для окремих осіб, так і для суспільства загалом, оскільки підриває відчуття безпеки та соціальної стабільності. У зв'язку з цим особливого значення набуває розробка ефективних заходів профілактики й протидії цьому виду агресії, включаючи правові, соціальні та виховні механізми [45].

Суттєву роль у формуванні агресивної поведінки відіграють біологічні чинники, зокрема генетичні особливості та нейрохімічні процеси в мозку. Генетична схильність може зумовлювати підвищену ймовірність агресивних реакцій, тоді як гормональні коливання, зокрема рівні тестостерону чи серотоніну, впливають на емоційний стан і поведінкові реакції людини.

Важливе значення має і структура головного мозку. Зокрема, мигдалеподібне тіло, яке відповідає за обробку емоцій і страху, безпосередньо пов'язане з агресивними реакціями. Порушення в його функціонуванні можуть сприяти підвищеній агресивності [45].

Водночас істотний вплив на розвиток агресії має соціальне середовище [74]. Умови виховання, соціальні установки, досвід насильства в сім'ї або спільноті, а також наявність травматичних подій у дитинстві можуть формувати стійкі агресивні тенденції, що проявляються в дорослому віці.

Узагальнюючи, агресія постає як багатовимірне явище, що формується внаслідок взаємодії біологічних, психологічних і соціокультурних чинників [54].

Показовим у цьому контексті є експеримент А. Бандури з лялькою Бобо, який наочно продемонстрував роль спостереження і наслідування у формуванні агресивної поведінки у дітей. Результати цього дослідження підтвердили, що агресія може бути засвоєна через соціальне навчання.

Агресивна поведінка також тісно пов'язана зі станом психічного здоров'я. Такі розлади, як синдром дефіциту уваги та гіперактивності, біполярний розлад, пограничний розлад особистості, нарцисизм і посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), можуть сприяти зниженню контролю над емоціями та підвищенню рівня агресивності.

Крім того, фізичні захворювання, зокрема епілепсія, деменція, психотичні стани, черепно-мозкові травми, а також зловживання психоактивними речовинами, здатні змінювати нейрохімічні процеси в мозку, що може призводити до непередбачуваних змін у поведінці.

Таким чином, урахування впливу як психічного, так і фізичного стану є необхідним для повного розуміння механізмів агресивної поведінки та ефективного управління нею.

Неконтрольована агресія може мати серйозні наслідки для фізичного та психічного здоров'я людини, а також негативно впливати на міжособистісні відносини. Хронічний гнів і агресія пов'язані з підвищеним рівнем запальних процесів в організмі, що може сприяти розвитку серцево-судинних захворювань та інших соматичних порушень. Водночас вони здатні загострювати або провокувати психічні розлади.

У сфері міжособистісних стосунків неконтрольована агресія часто призводить до руйнування відносин, соціальної ізоляції та тривалого емоційного напруження. Навіть у випадках, коли агресор не усвідомлює шкідливості власних дій, їхні наслідки можуть бути вкрай травматичними для оточуючих.

У професійному середовищі агресивна поведінка порушує ефективну взаємодію, погіршує психологічний клімат у колективі та підвищує рівень стресу серед працівників, що негативно позначається на якості міжособистісних контактів і спільної діяльності.

Отже, розвиток навичок самоконтролю, управління гнівом та своєчасного розпізнавання агресивних проявів у собі й інших є важливою умовою збереження психічного благополуччя та підтримання здорових соціальних взаємин.

Важливо підкреслити, що прояви агресивної поведінки значною мірою залежать від рівня розвитку механізмів саморегуляції особистості. Здатність усвідомлювати власні емоційні стани, контролювати імпульсивні реакції та прогнозувати наслідки своїх дій виступає ключовим чинником стримування агресії. Недостатній розвиток саморегулятивних навичок, навпаки, підвищує ймовірність переходу агресивних імпульсів у відкриту поведінкову форму, особливо в умовах фрустрації або соціального тиску.

Особливу роль у регуляції агресивної поведінки відіграють когнітивні чинники, зокрема інтерпретація соціальних ситуацій та атрибуція намірів інших людей. Схильність інтерпретувати дії оточення як ворожі або загрозові підвищує ризик агресивних реакцій навіть за відсутності реальної небезпеки. У цьому контексті агресія може розглядатися як результат когнітивних викривлень, що спотворюють оцінку міжособистісної взаємодії.

Не менш значущими є й емоційні регулятори агресивної поведінки. Високий рівень тривожності, фрустрованість, хронічне емоційне напруження або переживання несправедливості здатні виступати пусковими механізмами агресивних проявів. У студентському середовищі такі стани можуть посилюватися навчальним навантаженням, конкуренцією, невизначеністю майбутніх професійних перспектив і міжособистісними конфліктами.

Соціальні норми та групові очікування також виконують регулятивну функцію щодо агресії. У колективах, де агресивна поведінка засуджується або має чіткі соціальні санкції, її прояви зазвичай є менш вираженими. Натомість у середовищах, де агресія толерується або навіть заохочується як спосіб самоствердження, вона може набувати систематичного характеру. Таким чином, соціальний контекст виступає важливим чинником як стримування, так і підсилення агресивних тенденцій.

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що агресивна поведінка не є однорідним або ізольованим явищем, а формується під впливом складної системи внутрішніх і зовнішніх регуляторів. Її прояви залежать від взаємодії біологічних передумов, психологічних особливостей особистості, когнітивних установок та соціального середовища. Усвідомлення багаторівневої природи агресії створює підґрунтя для розробки ефективних профілактичних і корекційних заходів, спрямованих на зниження рівня деструктивної агресивної поведінки та формування більш адаптивних способів реагування в конфліктних ситуаціях.

1.3. Соціально-психологічні характеристики студентської молоді

На юнацькому етапі розвитку особистості властиві мотиви розвитку, які спонукають людину до постійного пошуку нових викликів та досягнень. Цей період характеризується не лише фізичним, а й психологічним зростанням, включаючи формування ідентичності та ставлення до світу.

Науковці Бочаріна Н., Астаф'єва Т. зазначають, що у юнацькому віці особистість стикається з різноманітними викликами та конфліктами, які спонукають її до активного самовизначення та пошуку глибокого розуміння себе і свого місця у світі. Подолання вікової кризи на цьому етапі включає у себе процеси самовизначення, формування власної ідентичності, а також

розвиток соціальних навичок та взаємодії з оточуючими [5]. Цей період є ключовим для формування особистості та визначення її цінностей, які будуть визначати подальший розвиток та життєвий шлях.

Успішне подолання кризи ідентичності у молодій людині допомагає сформувати відчуття тотожності свого Я і з'ясувати, хто вони є і який їхній напрям розвитку. Конструктивне подолання кризи передбачає узгодження індивідуальної та соціально значущої функціональності, при цьому ініціатива належить самій молодій людині.

У випадку несприятливого розв'язання кризи супроводжується відчуттям тривоги, страху, відчуттям ізоляції та невпевненістю в майбутніх перспективах. Це може призвести до різких коливань у самооцінці, сумнівів у собі та своєму місці у суспільстві. У цьому контексті психолого-педагогічні заходи стають ключовими для створення умов, які сприяють становленню та розвитку особистості молодій людині. Дослідження психічного розвитку та психологічних властивостей особистості є важливим етапом для подальшого удосконалення методів та засобів роботи з молоддю.

Кравчук С. вказує, що термін «студентство» використовується для опису здобувачів освіти як соціально-демографічної групи з урахуванням їхньої чисельності, вікової структури, розподілу за територією, суспільного стану, ролі та статусу [16]. Крім того, «студентство» також може вказувати на особливу фазу або стадію соціалізації, яку проходить значна частина молоді, і яка відома як «студентські роки». Цей період часто характеризується певними соціально-психологічними особливостями, такими як самовизначення, визначення мети, формування ідентичності, та розвиток професійних і соціальних навичок.

Студентство, незважаючи на свої соціальні та матеріальні відмінності, об'єднується спільною діяльністю та утворює єдину соціально-професійну групу. Ця спільна діяльність викликає у здобувачів освіти певну спільність інтересів, групову самосвідомість, а також формує специфічну субкультуру та спосіб життя. Ці аспекти підсилюються також віковою однорідністю, якої

не мають інші соціально-професійні групи. Соціально-психологічна спільність у здобувачів освіти закріплюється через діяльність різних політичних, культурно-просвітницьких, спортивних та побутових студентських організацій. Ці організації сприяють спілкуванню, взаємодії та формуванню спільних цінностей серед здобувачів освіти.

Студентство є тимчасовою групою, яка не займає самостійного місця в системі виробництва. Студентський статус є перехідним, а суспільне становище студентства визначається суспільним устроєм та рівнем соціально-економічного і культурного розвитку країни. [60]

Студентство має близькість до інтелігенції, і його функція полягає у забезпеченні потоку фахівців у різні галузі соціальної сфери, науки, техніки, управління та культури. Основна діяльність здобувачів освіти - це навчання у вищих навчальних закладах, де вони засвоюють знання та навички для майбутньої професійної діяльності.

Склад студентства є динамічним, оскільки щороку він змінюється через вступ першокурсників та випуск дипломників. Студенти представлені представниками різних верств суспільства, і їхній склад характеризується мобільністю та різноманіттям.

Так, структура студентства відзначається багатшаровістю, оскільки включає різноманітні фактори, які впливають на індивідуальність і досвід студентів. Серед цих факторів можна виділити такі (Попелюшко Р., Бабич А. [33]):

Стать: студентство складається як із чоловіків, так із жінок, і вони можуть мати різні потреби, інтереси і досвід.

Сімейне виховання: різні сімейні контексти можуть впливати на здобувачів освіти, формуючи їхні світоглядні позиції, цінності та підходи до навчання.

Соціальне і матеріальне становище: здобувачи освіти можуть походити з різних соціальних та економічних середовищ, що впливає на їхні можливості та доступ до ресурсів.

Рівень освіти і попередня діяльність: різний досвід навчання та роботи перед вступом до вишу також може впливати на студентів.

Успіхи в навчанні: рівень успішності може варіюватися серед здобувачів освіти і впливати на їхні можливості та самооцінку.

Світоглядна позиція: індивідуальні переконання та світогляд можуть впливати на вибір професії, інтереси та цінності студентів.

Життєві та професійні плани: індивідуальні мети та амбіції здобувачів освіти впливають на їхні дії та розвиток.

Студентство також характеризується гомогенізацією, коли здобувачі освіти об'єднуються за спільними інтересами та завданнями, пов'язаними з навчанням та соціальними аспектами студентського життя. Проте, структура студентства залишається складною і має багатосаровий характер, оскільки студенти можуть мати різні потреби, переживати різні труднощі та виклики під час навчання у закладах вищої освіти.

Студентський вік дійсно є періодом життя, коли відбувається активний розвиток психофізіологічних функцій, формування характеру та інтелекту, а також здійснюється перетворення мотивації та ціннісно-сміслової сфери особистості. Рефлексія, як важлива особистісна властивість, сприяє усвідомленню себе і своїх особливостей у взаємодії з оточуючим середовищем, що робить студентський вік особливо сензитивним для розвитку цієї здібності.

Сучасне українське суспільство, із своїми характерними змінами, суттєво впливає на внутрішній світ студентства. Ці зміни можуть відобразитися у зміні цілей та цінностей здобувачів освіти. Деякі дослідники вважають, що більшість сучасних здобувачів освіти може бути охарактеризована як маргінальне, з тим, що вони не засвоїли цінності минулого та ще не відчули себе повноцінними у новому світі. Це може викликати переплутання та пошук власного місця в суспільстві.

Зазначені відмінності в цінностях та світогляді здобувачів освіти також відображаються у їхній рефлексії та внутрішньому світі. Порівняно з

попередніми поколіннями, сучасні здобувачі освіти можуть зустрічатися з новими викликами та неоднозначностями, які вимагають у них особливого самовизначення та рефлексії.

Отже, студентський вік відображає активний період розвитку особистості, заснований на взаємодії з суспільством та його цінностями, що робить його періодом особливого значення для формування цінностей, світогляду та особистісного розвитку.

Затримка соціального становлення студентів може бути обумовлена великими витратами часу і енергії, необхідними для навчання у виші. Сучасні умови навчання дійсно можуть призвести до того, що процес становлення самосвідомості та соціальної зрілості у здобувачів освіти відбувається пізніше, ніж у минулих поколіннях. Закінчення освіти в середньому у 22-23 роки також впливає на цей процес, оскільки реальна небезпека штучної обмеженості засвоєння знань може породжувати конформістську орієнтацію в молоді.

Проблема свободи особистісного і професійного вибору є значущою для сучасних здобувачів освіти. У світі, де індивідуальний вибір стає все більш важливим, молоді люди повинні ухвалювати самостійні рішення і нести відповідальність за них. Суспільне виробництво і соціальна мобільність розширюють можливості для індивідуального самовизначення, але водночас ставлять під великий тиск у зв'язку з великим обсягом вибору та відповідальності.

Отже, сучасні умови навчання та соціально-економічні реалії формують у здобувачів освіти нові виклики та можливості для самореалізації, але водночас ставлять під питання процеси їхнього соціального становлення та розвитку.

Сучасні умови суспільства вимагають від здобувачів освіти не лише професійної компетентності, але й високих адаптивних здібностей. У ринковій економіці здобувачі освіти повинні виявляти якості зрілого члена суспільства, але в той же час, психологічно, вони можуть демонструвати

ознаки психологічного інфантізму. Це може включати несаможітність у прийнятті рішень, розгубленість, претензійність, знижену критичність у відношенні до себе та підвищену вимогливість до турботи інших.

У зв'язку з цим освітні заклади повинні акцентувати свою увагу на саморозвитку особистості та формуванні самостійності у стратегічних аспектах життєдіяльності, таких як цілеукладання і планування. Принцип саморозвитку особистості передбачає активність та постійне самовдосконалення особистісних якостей. У центрі уваги знаходиться не лише становлення свідомості та самосвідомості, але й розкриття структур і механізмів процесу розвитку особистості, що допомагають інтегрувати психічні елементи в інтегровані якості особистості.

Таким чином, проблема розвитку, самопізнання та самоосвіти, а також прагнення до самостійності та усвідомлення індивідуальності, є ключовими аспектами розвитку особистості на юнацькому етапі.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що період юності є найбільш важливим і критичним етапом у розвитку особистості. У цьому контексті «студентський вік», який хронологічно припадає на зрілу юність, має особливе значення для визначення специфіки цього періоду.

Згідно з концепцією Б. Ананьєва, зріла юність характеризується пошуковим експериментальним самовизначенням, яке на початку може мати дифузний, попередній характер [31]. У цей період молоді люди експериментують з різними видами діяльності та створюють версії свого подальшого життєвого шляху.

За теорією Л. Виготського, соціальна ситуація розвитку визначає формування стійких особистісних властивостей під час юності [37]. У цьому віці молоді люди найбільш здатні до творчості і формулювання гіпотез, а також максимально працездатні.

Період студентства співпадає з цим важливим етапом розвитку особистості, що означає, що отримані студентом риси характеру і зразки

поведінки можуть суттєво вплинути на його життєву позицію і поведінку в майбутньому.

Отже, професійна спрямованість, формування мотивів і цілей, а також розвиток самосвідомості є основними аспектами розвитку особистості під час студентства, які визначають подальший розвиток та життєві шляхи молодої людини.

Так, дослідження розвитку особистості студента у виші має велике значення, оскільки розвиток особистості є складним і багатограним процесом. Він характеризується як безперервністю, так і переривчастістю одночасно: прогресивний розвиток йде декількома шляхами, кожний з яких має свої особливості, і в той же час кожна стадія має унікальну організацію з певними домінуючими характеристиками.

Центральним критерієм поступального розвитку особистості є проява якісно нових характеристик, а не просто хронологічний вік. Кожна молода людина має свій власний темп розвитку, який слід оцінювати в контексті її власних минулих досягнень індивіда.

Тому для повного розуміння розвитку здобувача освіти необхідно досліджувати не лише його минуле і сучасне, а й те, чого він прагне досягти, як він уявляє своє майбутнє. Розвиток в цьому розумінні - це спрямований, закономірний, конструктивний процес, що передбачає зміну та формування ідеалів і матеріальних об'єктів з метою вдосконалення та самовдосконалення.

Згідно з висунутим методичним принципом у вітчизняній психології і педагогії, особистість та психіка людини розвиваються в процесі діяльності, зокрема у праці. Цей принцип надає безперечний пріоритет особистісному розвитку в контексті професійного розвитку. За цим підходом, особистісний розвиток і професійний розвиток є взаємопов'язаними, і вони відбуваються паралельно.

Принцип саморозвитку, що лежить в основі як особистісного, так і професійного розвитку, підкреслює здатність особистості перетворювати

свою життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що призводить до вищих форм життєдіяльності, зокрема, до творчої самореалізації.

Інтеграція поняття «професійний розвиток» включає в себе розвиток світу професій, світу освіти та внутрішнього світу людини. На рівні внутрішнього світу відбувається об'єднання конкретики світу професії і світу освіти, що визначає індивідуальний професійний розвиток.

У зарубіжній літературі існують різні методологічні концепції професійного розвитку, які базуються на різних психологічних механізмах. Наприклад, теорії, що спираються на психологію прийняття рішень, акцентують увагу на зіткненні людини з проблемними ситуаціями професійного розвитку і процесом їх вирішення.

Таким чином, розуміння важливості взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком може відігравати ключову роль у формуванні успішної кар'єри та задоволення від професійної діяльності.

Теорія професійного розвитку Сьюпера Д., розкрита Астремською І. [1], як одна з найпопулярніших за кордоном, містить кілька основних положень:

Індивідуальні характеристики: люди характеризуються за їхніми здібностями, інтересами та властивостями особистості.

Взаємозв'язок індивідуумів та професій: на основі індивідуальних характеристик кожна людина підходить певному колу професій, а кожна професія відповідає певному колу індивідів.

Динамічність умов професійного розвитку: умови професійного розвитку змінюються з часом і досвідом, як об'єктивні, так і суб'єктивні, що впливає на множинний професійний вибір.

Послідовність стадій і фаз: професійний розвиток включає послідовні стадії і фази, кожна з яких має свої особливості та завдання.

Вплив соціально-економічного середовища та особистісних властивостей: особливості професійного розвитку визначаються соціально-

економічним рівнем батьків, особистісними характеристиками, професійними можливостями тощо.

Управління розвитком: на різних стадіях розвитку можна впливати на формування інтересів та здібностей індивіда, а також підтримувати його в прагненні до самореалізації.

Розвиток і реалізація Я-концепції: професійний розвиток полягає в розвитку і реалізації Я-концепції, тобто усвідомленням і самовираженням індивідом своїх професійних потреб, цілей і цінностей [8].

Взаємодія Я-концепції і реальності: взаємодія Я-концепції та реальності відбувається через програвання і виконання професійних ролей, що визначає задоволення від професійної діяльності.

У віковому періоді 14-25 років, яку Сьюпер визначає як «дослідження», індивід пробує свої сили в різних сферах, щоб зрозуміти свої здібності та інтереси.

Так, студентство можна розглядати як особливу фазу соціалізації, яка характеризується рядом специфічних рис:

Процес навчання: головною діяльністю студентства є навчання, в процесі якого вони набувають нові знання, вміння та навички.

Професійна спрямованість: студентство формує свою професійну спрямованість та виробляє мотиви, цілі, цінності та світогляд, що становлять основу для майбутньої кар'єри.

Подолання вікової кризи: студентство зазвичай включає в себе процеси подолання вікової кризи, під час якої вони формують дорослу ідентичність та нове ставлення до світу.

Професійна підготовка: у зоні найближчого розвитку здобувачів освіти отримують професійну підготовку з обраної спеціальності, проводять професійні проби і «проектують» себе у майбутній професійній діяльності.

Отже, студентство є періодом інтенсивної особистісної та професійної трансформації, коли молоді люди активно впроваджуються у світ дорослих та готуються до викликів майбутнього.

У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення мотиваційної сфери здобувачів освіти, оскільки саме мотивація визначає спрямованість діяльності, рівень активності, наполегливість у досягненні цілей та способи реагування на труднощі. У студентському віці мотиваційна система зазнає суттєвих трансформацій: від зовнішньо зумовлених мотивів (очікування схвалення, соціальні вимоги) до внутрішніх (самореалізація, професійне самоствердження, прагнення до успіху). Зміни у мотиваційній сфері безпосередньо пов'язані з формуванням самосвідомості, самооцінки та стилів поведінки, зокрема у міжособистісній взаємодії.

Особливе місце у структурі мотивації студентів посідає мотивація досягнення, яка включає як прагнення до успіху, так і мотивацію до уникнення невдач. Співвідношення цих двох складових визначає характер поведінкових реакцій молодшої людини в ситуаціях конкуренції, оцінювання та соціальної взаємодії. Переважання мотивації до уникнення невдач може супроводжуватися підвищеною тривожністю, емоційною напруженістю, захисними формами поведінки, що, у свою чергу, здатне проявлятися у формах вербальної або непрямой агресії.

Агресивна поведінка студентів не є однозначно деструктивним явищем і може виконувати різні психологічні функції. З одного боку, агресія може виступати як спосіб самозахисту, реакція на фрустрацію або засіб відстоювання власних кордонів. З іншого боку, за умов недостатньої сформованості навичок емоційної регуляції та конструктивної комунікації агресивні прояви можуть ускладнювати соціальні взаємини, порушувати навчальну адаптацію та негативно впливати на психологічне благополуччя особистості.

Варто зазначити, що студентське середовище створює специфічні умови для прояву агресивності. Інтенсивне навчальне навантаження, конкуренція, необхідність самостійного прийняття рішень, поєднання навчання з роботою,

а також соціально-економічна нестабільність можуть виступати чинниками підвищеного психоемоційного напруження. За відсутності ефективних копінг-стратегій це напруження може трансформуватися у ворожість, цинізм або агресивні реакції у міжособистісних контактах.

У зв'язку з цим особливо важливим є аналіз взаємозв'язку між рівнем мотивації досягнення та особливостями агресивної поведінки студентів. Дослідження цих взаємозв'язків дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми поведінки молоді, виявити групи ризику та окреслити напрями психопрофілактичної і корекційної роботи у закладах вищої освіти. Знання особливостей мотиваційної сфери студентів може бути використане для оптимізації освітнього процесу, формування сприятливого психологічного клімату та розвитку конструктивних форм міжособистісної взаємодії.

Таким чином, студентський вік є не лише періодом інтенсивного навчання та професійної підготовки, але й важливим етапом становлення особистості, формування мотиваційної сфери та моделей соціальної поведінки. Усвідомлення цих процесів створює підґрунтя для цілеспрямованого психологічного супроводу здобувачів освіти, спрямованого на розвиток їхньої особистісної зрілості, саморегуляції та здатності до ефективної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

1.4. Мотивація досягнень як психологічна передумова конфліктної поведінки

Сучасні трансформації соціально-економічного та освітнього простору висувають нові вимоги до закладів вищої освіти, зокрема щодо підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців. У цьому контексті особливого значення набуває мотивація студентів, оскільки саме вона

визначає рівень їхньої залученості до навчального процесу, готовність до професійного розвитку та орієнтацію на досягнення успіху.

Одним із ефективних шляхів впливу на навчальну мотивацію здобувачів освіти є формування стимулювального освітнього середовища, у межах якого студенти відчують власну значущість і спроможність досягати поставлених результатів. Реалізація такого середовища можлива через упровадження інтерактивних методів навчання, виконання практико-орієнтованих завдань, залучення до проєктної діяльності, а також через підтримку активної позиції студентів у навчальному процесі.

Формування мотивації досягнення також передбачає систематичну підтримку здобувачів освіти у постановці конкретних, реалістичних цілей та їх досягненні. Важливим компонентом цього процесу є навчання конструктивному ставленню до невдач, які мають розглядатися не як поразки, а як ресурс для самовдосконалення й особистісного зростання [60].

Дослідження мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців дає змогу глибше зрозуміти їхні очікування, ціннісні орієнтації та потреби, що є необхідним для адаптації освітніх програм і методик до актуальних вимог сучасного ринку праці. Такий підхід сприяє підготовці спеціалістів, здатних ефективно реагувати на професійні виклики та зміни глобального середовища.

Мотивація досягнення закономірно розглядається як один із провідних чинників успішності як у навчальній, так і в подальшій професійній діяльності.

Відповідно до позиції Косолапова, мотивація досягнення є не лише внутрішньою силою, що спонукає людину прагнути до результату, а й необхідною умовою самого успіху. Такий підхід акцентує увагу на ролі

цілеспрямованості, наполегливості та активності особистості, рівень яких безпосередньо залежить від сформованості мотивації досягнення.

Основні тенденції мотивації досягнення відображені у працях Г. Мюррея та Х. Хекхаузена [64]. Дослідники виокремлюють прагнення до успіху та уникнення невдач як два взаємопов'язані, але відносно самостійні мотиваційні вектори, що визначають спрямованість поведінки людини. Взаємодія цих тенденцій впливає на особистісний розвиток і здатність індивіда до успішної соціальної адаптації.

Результати досліджень, проведених О. Венгером та його колегами, свідчать про зростання рівня мотивації досягнення у студентів-медиків упродовж навчання у закладі вищої освіти. Це вказує на поступове формування внутрішньої мотивації до опанування професії. Позитивна динаміка мотивації досягнення розглядається як важливий чинник високих академічних результатів і подальшої професійної реалізації [7].

Додатково дослідження М. Могадама та його колег підтверджують, що підвищення рівня мотивації досягнення супроводжується зниженням ризику академічного вигорання у студентів. Це свідчить про те, що студенти з вираженою мотивацією досягнення краще долають навчальні труднощі, зберігають інтерес до навчання та демонструють стійкість упродовж усього періоду навчання [37].

Отже, результати наведених досліджень переконливо засвідчують провідну роль мотивації досягнення як одного з ключових чинників ефективної академічної діяльності та загальної результативності освітнього процесу.

У роботах О. Віндекера показано, що здобувачі освіти з високим рівнем мотивації досягнення характеризуються більш вираженим оптимізмом. Це має особливе значення в період професійного самовизначення, коли студенти

вибудовують уявлення про власне майбутнє. Оптимістичне сприйняття реальності сприяє зростанню впевненості у власних силах та підвищує готовність до досягнення професійних цілей [37].

Дослідження М. Боришевського підтверджують, що студенти з високим рівнем мотивації досягнення мають більш позитивні професійні самоекспектації. Вони відчують більше задоволення від реалізації власного професійного потенціалу та оцінюють себе як більш компетентних порівняно з однолітками, орієнтованими переважно на уникнення невдач.

Результати дослідження Auslander W., Sterzing P., Threlfall J., Gerke D., Edmond T. свідчать про наявність позитивного зв'язку між мотивацією досягнення та суб'єктивним відчуттям щастя. Це підтверджує положення про те, що мотивація досягнення стимулює постійний особистісний розвиток і самореалізацію, що, своєю чергою, підвищує рівень задоволеності життям [76].

Крім того, у роботі Клименко Н. зазначається, що особистісні характеристики, зокрема сумлінність, нейротизм і відкритість досвіду, виступають значущими предикторами мотивації досягнення. Особливу роль відіграє сумлінність, яка включає такі риси, як організованість, відповідальність і здатність до продуктивної діяльності, що робить її найвагомішим чинником формування мотивації досягнення [12].

Водночас у ситуаціях конфлікту мотивація досягнення може трансформуватися у чинник, що впливає на вибір стратегії поведінки особистості, спонукаючи її до застосування більш радикальних або жорстких способів досягнення бажаної мети.

Висновки до першого розділу

Агресивність характеризується як риса особистості або поведінка, яка проявляється у схильності до ворожих дій, конфліктів чи нанесення шкоди іншим. У психології агресивність розглядається як форма поведінки, спрямована на досягнення певної мети, яка може бути пов'язана зі зняттям внутрішнього напруження, захистом власних інтересів або боротьбою за домінування. Агресія може виявлятися в різних формах: від словесних образ і соціального бойкоту до фізичного насильства.

Агресивність у студентському середовищі є багатofакторним феноменом, детермінованим різноманітними психологічними, соціальними та біологічними чинниками. Одним з ключових психологічних факторів є тип мотивації досягнень. Мотивація досягнень визначається як внутрішній когнітивний та емоційний механізм, що регулює прагнення індивіда до досягнення успіху або уникнення невдач. Цей механізм суттєво впливає на адаптивні та дезадаптивні поведінкові патерни, стратегії соціальної взаємодії, а також на рівень суб'єктивного стресу.

Результати досліджень вчених підтверджують, що тип мотивації досягнень тісно корелює з проявами агресивності у студентській популяції. Студенти, орієнтовані на досягнення високих результатів, частіше демонструють конструктивні форми подолання конфліктів, тоді як ті, хто керується уникненням невдач, схильні до проявів деструктивної агресії. Таким чином, вивчення мотивації досягнень є ключовим аспектом для розуміння та профілактики агресивної поведінки серед студентської молоді.

Важливу роль у формуванні агресивної поведінки студентів відіграє рівень розвитку емоційної регуляції та здатності до усвідомлення власних переживань. Недостатньо сформовані навички самоконтролю можуть сприяти імпульсивним реакціям у ситуаціях фрустрації, академічного стресу або міжособистісних конфліктів. У таких умовах агресивність стає способом

емоційної розрядки та засобом реагування на внутрішнє напруження, що виникає внаслідок невідповідності між очікуваннями та реальними результатами діяльності.

Окрему увагу слід приділити соціальному контексту студентського середовища, який значною мірою впливає на інтенсивність та форми прояву агресії. Конкурентність навчального процесу, порівняння академічних досягнень, боротьба за визнання та соціальний статус можуть підсилювати агресивні тенденції, особливо у студентів із високим рівнем тривожності та мотивації до уникнення невдач. У таких випадках агресія може набувати опосередкованих форм, зокрема у вигляді сарказму, цинізму, ворожого ставлення або пасивно-агресивної поведінки.

Водночас агресивність не завжди має деструктивний характер. У межах мотивації досягнення вона може виконувати адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси особистості для подолання труднощів та досягнення поставлених цілей. За умови адекватної саморегуляції та сформованої рефлексії агресивні імпульси трансформуються у наполегливість, активність та цілеспрямованість. Таким чином, характер агресивної поведінки значною мірою залежить від того, у який спосіб особистість інтегрує мотиваційні та емоційні компоненти власної діяльності.

Дослідження мотивації досягнень у поєднанні з аналізом агресивності дозволяє глибше зрозуміти механізми поведінкової адаптації студентів. Високий рівень мотивації до успіху, як правило, пов'язаний із орієнтацією на саморозвиток, прийняттям відповідальності та використанням конструктивних стратегій подолання стресу. Натомість домінування мотивації до уникнення невдач може зумовлювати підвищену чутливість до оцінювання, страх помилки та формування захисних форм агресії.

Таким чином, агресивність у студентському віці доцільно розглядати як складне психологічне явище, що формується під впливом мотиваційних, емоційних та соціальних чинників. Комплексне вивчення мотивації досягнень відкриває можливості для розробки ефективних профілактичних та корекційних програм, спрямованих на зниження деструктивних проявів агресії та розвиток конструктивних форм поведінки у студентській молоді.

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ З РІЗНОЮ МОТИВАЦІЄЮ ДОСЯГНЕНЬ

У другому розділі аналізуються методичні засади дослідження та методики психодіагностики, що використані в емпіричному вивченні психологічних особливостей агресивної поведінки студентів з різною мотивацією досягнень.

2.1. Огляд та обґрунтування методик емпіричного дослідження

Психодіагностичні методи призначені для вимірювання, оцінки та аналізу індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей людини, а також для виявлення відмінностей між групами людей, об'єднаних за будь-якою ознакою. Виявлення психологічних відмінностей між дітьми для індивідуального підходу до їхнього виховання та освіти, відбір працівників за психологічними якостями для забезпечення ефективної професійної діяльності, аналіз ділових і особистісних якостей для створення нормального соціально-психологічного клімату – все це здійснюється за допомогою психодіагностичних методик.

Якісна психодіагностична методика обов'язково має бути стандартизованою, а умови тестування, інструкції, вимоги до його проведення та оброблення результатів – однаковими. Це гарантує вирівнювання ситуативних факторів, які можуть створити вигідніші умови для одних досліджуваних порівняно з іншими. Без стандартизації зіставлення індивідуальних результатів неможливе.

Стандартизація (англ. standard – типовий, нормальний) тестових показників – уніфікація, регламентація, приведення до єдиних нормативів процедури і оцінок тесту.

Уніфікують бланки дослідження, способи реєстрації результатів, час і умови тестування. Інструкції можуть бути письмовими та усними (рідше).

Стандартизованим також є процес переведення первинних («сирих») тестових балів, що відображають кількість виконаних завдань, в узагальнену

шкалу, яка характеризує ступінь індивідуальної вираженості певної психічної властивості чи функції. Порівнювати результати психодіагностичних досліджень неможливо без певного критерію, оскільки методики не мають стандартів успішного чи неуспішного розв'язання тестових завдань.

Критерієм порівнювання є підсумки тестування великої і репрезентативної вибірок. Порівнюючи результати тестування, здійснюють вибірку стандартизації за статистичною нормою. Останнім часом застосовують стандартизацію, за якої результати досліджуваного зіставляють не з результатами інших осіб, а з соціально-психологічним нормативом – описом вимог суспільства до розвитку певної функції чи властивості. Стандартизація забезпечує можливість переходу від результатів виконання тесту певною особою до її психологічної характеристики.

Однією із характеристик ефективності тестів є наявність нормативних даних – показників чітко визначених вибірок. Розроблення процедури отримання цих показників є стандартизацією даних.

У психодіагностиці важливі статистична і соціокультурна норми.

Психологічний тест, по суті, являє собою об'єктивне та стандартизоване вимірювання зразків (або проб) поведінки. Метод тестів відносять до експериментального методу психодіагностики, з допомогою якого проводять різні дослідження.

Стандартизація тесту передбачає однаковість процедури проведення та оцінки виконання тестових завдань. Для того щоб показники, отримані різними людьми, були порівнянні, умови тестування повинні бути однаковими для всіх. У тестовій ситуації єдиною незалежною змінною часто виявляється сам обстежуваний. Щоб забезпечити однаковість умов тестування, творець тесту дає докладні вказівки з проведення кожного знову розробленого тесту. Формулювання таких вказівок – важлива частина стандартизації нового тесту. Вона включає точні вказівки, щодо використовуваного стимульного матеріалу, тимчасових обмежень, усних інструкцій, пробних зразків завдань, допустимих відповідей на питання

обстежуваного і інших тонкощів проведення тесту. Не останнє місце за значенням посідає соціокультурна адаптованість тесту. Це означає відповідність тестових завдань і оцінок, які досліджуваний отримує за цими завданнями, особливостями культури, що склалися в тому чи іншому суспільстві, де даний тест використовується, якщо він запозичений в іншій країні [27].

Надійність – характеристика методики, що відображає точність психодіагностичних вимірів, а також стійкість результатів тесту до дії сторонніх випадкових факторів. Надійність тесту виявляється в узгодженості оцінок у випробовуваних при їх повторному тестуванні тим же самим тестом або його еквівалентної формою. Перш ніж приступати до широкого використання психологічного тесту, необхідно провести ретельну об'єктивну перевірку його надійності. Факторів, що впливають на надійність тестування, досить багато і забезпечувати сталість їх усіх практично неможливо, але вони набагато менше впливають на достовірність отриманих результатів, головним же є надійність самої методики.

Валідність тесту свідчить про ступінь його придатності для оцінювання саме тієї психологічної якості, для вимірювання якої він призначається. Вона передбачає пряму перевірку того, наскільки добре тест виконує свою функцію. Характеристика валідності методики включає в себе не тільки відомості про те, що дана методика насправді вимірює, але і інформує про умови, про сферу її застосування. Існує кілька різновидів валідності, кожен з яких потрібно розглядати і оцінювати окремо, коли стоїть питання про з'ясування валідності методики. Валідність може бути внутрішньою (конструктною) і зовнішньою (критеріальною). Внутрішня валідність визначає наскільки повно тестові бали відображають досліджувані психічні властивості чи вміння і знання, позначає відповідність які у методиці завдань, суджень тощо загальної мети і задумом методики в цілому. Тестова методика вважається внутрішньо невалідною або недостатньо внутрішньо

валідною тоді, всі або частину включених до неї питань і завдань вимірюють не те, що потрібно від даної методики [27].

Опитувальники визначаються як тип методик, які складаються з набору пунктів, що не мають правильної відповіді, а характеризуються лише їх частотою і спрямованістю. Найчастіше даний тип методик використовується для діагностики особистісних особливостей досліджуваних.

Для діагностики особливостей агресивної поведінки студентів із різною мотивацією досягнень обрані наступні методики: методика оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером); методика діагностики ворожості (за шкалою Кука-Медлей); методика діагностика мотивації до успіху (за Т. Елерсом); методика діагностика мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом).

Застосування даних методик є доцільним у даному емпіричному дослідженні, оскільки їх використання дасть можливість виявити як переважаючі характеристики поведінки у конфлікті студентів, так і характер їх потреби у схваленні від оточуючих. Перейдемо до опису цих методик.

Використання комплексу психодіагностичних методик у межах емпіричного дослідження дозволяє забезпечити всебічний та системний аналіз досліджуваних психологічних явищ. Поєднання методик, спрямованих на діагностику як особистісних характеристик, так і мотиваційної сфери, підвищує інформативність отриманих результатів та сприяє більш точному виявленню психологічних закономірностей агресивної поведінки студентів.

Особливої уваги потребує питання інтерпретації результатів психодіагностичного дослідження. Інтерпретація тестових показників повинна здійснюватися з урахуванням вікових, соціальних та індивідуально-психологічних особливостей досліджуваних. Отримані кількісні показники не можуть розглядатися ізольовано від контексту життєдіяльності студентів, їхнього освітнього середовища, рівня соціальної адаптації та актуальних життєвих завдань. Саме комплексний підхід до аналізу результатів дозволяє

уникнути спрощених висновків і підвищує наукову обґрунтованість дослідження.

У процесі психодіагностичного обстеження важливо також дотримуватися етичних принципів психологічного дослідження. До них належать добровільність участі, поінформована згода досліджуваних, конфіденційність отриманих даних та використання результатів виключно з науковою або корекційно-розвивальною метою. Дотримання етичних норм сприяє формуванню довіри між дослідником і респондентами, що позитивно впливає на достовірність відповідей та загальну якість зібраної інформації.

Крім того, результати психодіагностичного дослідження можуть бути використані не лише для опису наявного рівня агресивності та мотивації досягнень, але й для прогнозування можливих тенденцій розвитку особистості студентів. Виявлення високих показників агресивності у поєднанні з домінуванням мотивації до уникнення невдач може свідчити про потребу в психологічній підтримці, спрямованій на розвиток навичок саморегуляції, підвищення впевненості у власних можливостях та формування конструктивних стратегій поведінки у складних ситуаціях.

Застосування психодіагностичних методик також створює основу для розробки та впровадження корекційно-розвивальних програм у студентському середовищі. На основі отриманих даних можна визначити напрями психологічної роботи, спрямованої на зниження рівня деструктивної агресії, розвиток емоційної компетентності, формування адекватної мотивації досягнень та покращення міжособистісної взаємодії.

Таким чином, психодіагностичні методи виступають важливим інструментом наукового дослідження, що забезпечує об'єктивне та надійне вивчення психологічних особливостей студентів. Їх використання у поєднанні зі стандартизованими процедурами, валідними та надійними

методиками, а також грамотним аналізом і інтерпретацією результатів створює необхідні умови для глибокого розуміння психологічних механізмів агресивної поведінки та мотивації досягнень у студентської молоді.

2.2. Оцінювання рівня агресивності у міжособистісних взаєминах (методика А. Ассінгера)

Тест А. Ассінгера в даному дослідженні використовувала для визначення агресивності у стосунках з однолітками. Тест А. Ассінгера дозволяє визначити, чи достатньо людина коректна у стосунках з оточуючими і чи легко з нею.

Опитувальник складається з 20 питань, до кожного з яких пропонується кілька варіантів відповіді. Опитуваний має обрати одну, для себе відповідь із запропонованих, яка найбільше відповідає його поведінці або внутрішнім переконанням

Опрацювання та пояснення результатів відбувається за такою схемою.

При підрахунку результатів за перший варіант відповіді нараховується 1 бал, за другий варіант відповіді нараховується 2 бали, за третій варіант відповіді нараховується 3 бали.

Якщо опитуваний набрав 45 і більше балів. Він відзначається як занадто агресивний, при цьому нерідко буває надто неврівноваженим і жорстоким по відношенню до інших людей. Він очікує дістатися до управлінських «верхів», розраховуючи на свої методи, досягти успіху, жертвуючи інтересами інших. Отже таких досліджуваних не надто дивує антипатія людей, що їх оточують, але при якнайменшій можливості вони намагаються їх за це скарати.

36-44 бали. Такі досліджувані в міру агресивні, але абсолютно успішно йдуть життям, оскільки у них досить самозадоволення.

35 і менше балів. Такі досліджувані занадто миролюбні, що зумовлено недостатньою самовпевненістю у їх власних силах та потенціалу. Та це аж ніяк не означає, що вони можуть бути занадто гнучкими в своїх діях. Все ж трохи більшої рішучості таким досліджуваним не зашкодило б.

Отримані за методикою А. Ассінгера показники дозволяють не лише кількісно оцінити рівень агресивності у міжособистісних стосунках, але й зробити якісний аналіз характеру взаємодії досліджуваних з оточенням. Зокрема, результати тесту дають можливість визначити схильність студентів до конфліктної поведінки, імпульсивних реакцій, а також ступінь їхньої терпимості та готовності враховувати позицію інших людей у процесі спілкування.

Інтерпретація результатів тесту здійснювалася з урахуванням соціально-психологічного контексту студентського середовища, де агресивність може виступати як реакція на навчальні навантаження, конкуренцію, міжособистісні суперечності або стресові ситуації. Важливо зазначити, що високі показники агресивності не завжди свідчать про наявність деструктивних особистісних рис, а можуть відображати тимчасовий стан емоційної напруги або неефективні стратегії саморегуляції.

Результати тестування також використовувалися для порівняльного аналізу з показниками мотивації досягнень і мотивації до уникнення невдач. Це дозволило виявити взаємозв'язок між рівнем агресивності у стосунках та домінуючим типом мотивації студентів. Зокрема, передбачалося, що студенти з високою мотивацією до уникнення невдач можуть демонструвати підвищену агресивність як захисну реакцію, спрямовану на збереження самооцінки.

Таким чином, методика А. Ассінгера є інформативним психодіагностичним інструментом, який забезпечує комплексне розуміння

особливостей агресивної поведінки студентів у системі міжособистісних взаємин. Її використання в поєднанні з іншими методиками дослідження дозволяє підвищити достовірність результатів та створює підґрунтя для подальшої психологічної інтерпретації й розробки рекомендацій щодо оптимізації соціальної взаємодії студентської молоді.

2.3. Діагностика рівня ворожості особистості (шкала Кука–Медлей)

Шкала ворожості Кука-Медлей є поширеним інструментом у психології, призначена для виміру характеристики особистості, зокрема ступеня ворожості. Попервах розроблена як шкала для багатокomпонентного опитувальника Міннесотського особистості(ММРІ) та спочатку функцію допоміжної шкали.

Зазвичай отримані результати трактуються як показник схильності до недоброзичливості, негативізму, цинічного ставлення до інших людей, а також до накопичення хронічної напруги й внутрішньої неприязні. Високі оцінки за шкалою можуть свідчити про сформовану тенденцію до емоційної ворожості та труднощів у налагодженні результативних міжособистісних відносин.

Оцінки за шкалою використовувалися в дослідженнях як параметр ризику у людини, що вимірюється, розвитку деяких проблем зі здоров'ям, а також успішності їх міжособистісних взаємин.

Тому опублікована Уолтером Куком та Дональдом М. Медлі у 1954 році, шкала знайшла широке застосування у психологічних та медико-психологічних дослідженнях.

Даний опитувальник включає 27 тверджень, на які випробуваний повинен дати відповіді за 6-бальною шкалою Ліккерта. Всі пункти

групується у три шкали з різною кількістю пунктів у кожній; шкали також мають загальні пункти.

Методика включає три шкали: цинізм, агресивність та ворожість.

Цинізм визначається як схильність до недовіри щодо мотивів інших, загальна відсутність віри в ширість або доброту людей. Цинік – це людина, що визначається загальною відсутністю віри в людство або надії на людей. Цинік бачить, що всі дії й поведінка людей мотивовані жадібністю і матеріалізмом, безглуздими корисливими цілями, які варті лише глузування.

Агресивність визначається як різнозначний термін: ситуативний стан, що характеризується афективними спалахами гніву та імпульсивними проявами поведінки, направленими на об'єкт фрустрації, що став причиною конфлікту; риса особистості, що спричиняє відносно постійну схильність до агресії. Агресивність як риса особистості може бути викликана несприятливим соціальним досвідом, вродженими диспозиціями, психопатологією та іншим.

Ворожість, як поняття, означає спрямованість людини на агресію та нанесення шкоди навколишнім. Ворожість може формуватись в процесі опанування людиною шкідливих соціальних установок та шаблонів.

2.4. Діагностика мотивації для досягнення успіху (методика Т. Елерса)

При вивченні мотивації до досягнення успіху, Т.Елерс виходив з точки зору того, що орієнтація людини на успішний результат залежить від її ставлення до ризику. Людина, у якої домінує мотивація успішного результату віддає перевагу середньому або низькому рівню ризику, уникаючи ситуацій, де ймовірність невдачі є надто великою. Для них

характерне прагнення до стабільного, прогнозованого результату. Люди з високою мотивацією досягнення зазвичай не орієнтуються на випадковий успіх, а прагнуть досягти його за рахунок власних зусиль, наполегливо працюють, що визначає їхню активність.

Мотиваційні дослідження для визначення певних результатів проводилися в середині минулого століття Д. С. Макклеллендом, який через відомий тематичний апперцептивний тест (ТАТ) мав змогу затвердити певні особистісні розбіжності у проявах орієнтації на успіх.

Самі головні механізми вирішення поведінкових проблем для досягнення успіху та запобігання невдачам розробляються у молодшому віці від 3 до 13 років.

Так праця Дж. Аткинсона, Х. Хекгаузена та інших продемонструвати, що існує принаймні три основні мотиваційні вектори, які дають визначення залежності та взаємозв'язку діяльності та орієнтації на успішний результат: індивідуальне суб'єктивне сприйняття ймовірності особистого успішного результату та складності завдання, з якою вони стикаються; ступінь важливості для предмета цього завдання і, в цьому відношенні, сила бажання зберегти і підвищити самооцінку; тенденція цього конкретного індивіда адекватно приписувати своїм якостям, оточуючим чи зовнішнім факторам відповідальність за успішність чи неуспішність кінцевого результату.

З погляду Д. Макклелланда, мотивація на досягнення успішного результату має змогу змінюватися та розвиватися в зрілому віці, насамперед завдяки навчанню. Як зазначає Л. Джуел, «крім того, він змінюється в плані роботи, коли особистості зважають усі переваги, пов'язані з досягнутими результатами».

Здорова, нормальна мотивація на успішний результат може природно змінюватися та формувати себе в конструктивному плані лише в системі відносин, для яких характерні особливості реального співробітництва та також особливо гармонійне поєднання особистого тиску: позитивні санкції за успіх і принизлива підтримка у разі невдачі.

Даний опитувальник включає 41 питання, на кожне з яких необхідно дати відповідь «так» або «ні». За кількістю набраних балів визначаємо рівень мотивації до успіху.

2.5. Діагностика мотивації при уникненні невдач (методика Т. Елерса)

Дослідження методики діагностики особистості для мотивації уникнути невдач визначає, наскільки особи зосереджені на захисті, тобто мають свою стратегію уникнення невдачі. Досліджуваний, в якого більше переважає мотив уникнення невдачі, віддає перевагу невеликому або надмірному ризику, коли якийсь невдалий результат не несе реальної загрози для престижу. Як правило він має високий рівень захисту та страх саме нещасних випадків і тому він часто потрапляє в неприємності. Коли є домінування людини уникати невдач, то це призводить до заниження самооцінки та рівня її вимог.

Часті повторні невдачі можуть призвести до звичної для людини депресії, постійного зниження самооцінки та хронічного страху перед невдачею. Їм властивий низький рівень мотивації розвитку. Люди з таким рівнем мотивації до успіху виявляють сумнів у собі, обтяжені виконаною роботою. Виконання складних завдань доставляє їм дискомфорт та напругу.

Даний опитувальник включає 30 рядків висловів, на кожне з яких необхідно обрати відповідь. Кількість набраних балів дозволяє визначити рівень мотивації до успіху.

Результат. Чим більше балів ви заробляєте, тим вищий рівень мотивації уникнути невдачі, захиститися.

- від 0 до 10 балів: низька мотивація до захисту;
- від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації;

– понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Висновки до другого розділу

З метою здійснення психодіагностики специфіки агресивної поведінки студентів із різним рівнем мотивації у схваленні було відібрано комплекс тестів-опитувальників, які відповідають завданням і предмету дослідження, а також є адекватними умовам проведення психологічної діагностики в студентській віковій групі.

Для вивчення особливостей агресивної поведінки студентів із різним рівнем потреби у схваленні було використано такі психодіагностичні методики: методику оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером) та методику діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей).

Зазначені методики — методика оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером) і методика діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей) — спрямовані на виявлення рівня інтенсивності агресивної поведінки, а також визначення основних форм її прояву в процесі міжособистісної взаємодії студентів.

Застосування методики діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом) та методики діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом) дало змогу не лише оцінити рівень сформованості відповідних типів мотивації, але й проаналізувати особливості їх співвідношення у структурі мотиваційної сфери студентів на сучасному етапі.

Використання зазначеного комплексу психодіагностичних методик забезпечує багатовимірний підхід до дослідження агресивної поведінки студентів, оскільки дозволяє поєднати аналіз як поведінкових проявів агресії, так і внутрішніх мотиваційних чинників, що її зумовлюють. Такий підхід

сприяє більш глибокому розумінню психологічних механізмів формування агресивних реакцій у студентському середовищі та виявленню їхніх індивідуально-психологічних детермінант.

Особливу увагу в межах дослідження було приділено зіставленню показників агресивності та ворожості з рівнями мотивації до успіху й мотивації до уникнення невдач. Це дало можливість встановити характер взаємозв'язку між домінуючим типом мотивації та особливостями міжособистісної поведінки студентів. Зокрема, аналіз дозволяє припустити, що різні мотиваційні орієнтації можуть по-різному впливати на способи реагування у конфліктних ситуаціях та на вибір стратегій соціальної взаємодії.

Проведення психодіагностичного обстеження здійснювалося з дотриманням основних етичних принципів психологічного дослідження, зокрема принципів добровільності участі, конфіденційності отриманих результатів та поінформованої згоди досліджуваних. Забезпечення психологічного комфорту респондентів сприяло підвищенню щирості відповідей і, відповідно, достовірності отриманих даних.

Таким чином, обраний психодіагностичний інструментарій є методично обґрунтованим і дозволяє отримати надійні емпіричні дані, необхідні для подальшого аналізу особливостей агресивної поведінки студентів залежно від рівня їх мотивації у схваленні. Отримані результати створюють підґрунтя для формулювання узагальнених висновків та розробки практичних рекомендацій щодо профілактики й корекції агресивних проявів у студентському середовищі.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕНЬ ЯК ЧИННИК АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ

Розділ містить аналіз показників емпіричного дослідження специфіки агресивної поведінки студентів із різним рівнем мотивації досягнень. Зокрема, представлено результати дослідження форм прояву агресивності у студентів із різних рівнем мотивації досягнень.

3.1. Організація емпіричного дослідження

Практичне емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення специфіки агресивної поведінки студентів із різним рівнем мотивації досягнення, ґрунтувалося на положенні про наявність взаємозв'язку між інтенсивністю, формами прояву агресії та мотивацією досягнень у процесі міжособистісної взаємодії. Зазначене положення визначило загальну логіку організації дослідження та вибір методологічних підходів.

Об'єктом емпіричного дослідження виступає агресивна поведінка студентської молоді.

Предметом дослідження є аналіз особливостей прояву агресивної поведінки студентів, які відрізняються рівнем сформованості мотивації досягнення.

У межах дослідження було визначено такі завдання:

1. встановити показники інтегрального рівня агресивності студентів, а також виявити домінуючі форми їхньої поведінки в ситуаціях міжособистісного протистояння;
2. проаналізувати рівень сформованості мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач у вибірковій сукупності;

3. здійснити порівняльний аналіз особливостей агресивної поведінки студентів у групах із різними показниками мотивації досягнення.

Перед початком емпіричного етапу дослідження було узгоджено його категоріальний апарат, визначено основні характеристики вибірки та сформульовано дослідницьку гіпотезу.

До вибіркової сукупності увійшли 62 респонденти віком від 19 до 22 років, серед яких були особи чоловічої та жіночої статі — здобувачі вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Для проведення опитування було використано електронну форму Google. У наступних підрозділах буде представлено та проаналізовано результати проведеного емпіричного дослідження.

3.2. Особливості агресивної поведінки респондентів

З метою вивчення особливостей прояву агресивності у міжособистісних стосунках у межах емпіричного дослідження було застосовано методикку оцінювання агресивності в стосунках А. Ассінгера. Первинні емпіричні дані наведено в Додатку А. Узагальнені результати дослідження подано в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Результати досліджуваних за методикою оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером)

Рівні агресивності	n	%
Високий рівень	0	0%
Помірний рівень	40	62,5%
Низький рівень	24	37,5%

Аналіз даних, наведених у табл. 3.2.1, свідчить, що серед досліджуваних не було осіб із високим рівнем агресивності (0%). Помірний рівень агресивності зафіксовано у 40 респондентів, що становить 62,5% вибірки. Низький рівень агресивності виявлено у 24 осіб, що відповідає 37,5% вибірки. Таким чином, у вибірковій сукупності домінує помірний рівень агресивності.

Респонденти з помірним рівнем агресивності, як правило, характеризуються здатністю поєднувати захист власних інтересів із достатнім рівнем самоконтролю. Вони можуть виявляти агресивні реакції у певних ситуаціях, однак такі прояви не виходять за межі соціально прийнятних норм і зазвичай супроводжуються прагненням діяти обдумано та раціонально. Особи цієї групи здатні відстоювати власні права та позицію, водночас уникаючи надмірної конфронтації. Для них характерна впевнена, але коректна комунікація, уміння чітко окреслювати особисті межі без використання деструктивної агресії.

У поведінці таких студентів можливі емоційні реакції, проте вони, як правило, швидко відновлюють контроль над собою. Агресивність може проявлятися ситуативно — у випадках необхідності самозахисту або захисту значущих осіб, однак перевага надається етичним і поважним способам

взаємодії. Особи з помірним рівнем агресивності зазвичай демонструють здатність до пошуку компромісів, готовність до поступок і гнучкість у вирішенні конфліктних ситуацій. Такий рівень агресивності можна вважати адаптивним і функціональним, оскільки він сприяє ефективній соціальній взаємодії без заподіяння шкоди іншим.

Низький рівень агресивності, який виявлено у 24 досліджуваних, свідчить про переважання стриманої та спокійної поведінкової стратегії. Такі особи орієнтовані на конструктивне розв'язання конфліктів і, як правило, уникають відкритого протистояння. Для них характерні високий рівень емпатії, терпимість до інших та розвинені навички саморегуляції.

Респонденти з низьким рівнем агресивності здатні зберігати емоційну рівновагу навіть у стресових або напружених ситуаціях, проявляють розуміння й співчуття до оточення, що знижує ймовірність агресивних реакцій у соціальній взаємодії. Вони демонструють гнучкість у поведінці, уміння адаптуватися до різних умов без застосування агресії, а також здатність стримувати імпульсивні реакції та приймати зважені рішення. Таким особам притаманне прагнення до уникнення конфліктів, пошуку компромісних рішень, толерантність до різних точок зору та поважне ставлення до інших. Як правило, вони володіють достатньо розвиненими комунікативними навичками, орієнтовані на співпрацю та будують міжособистісні стосунки на основі довіри й взаємної поваги.

Для наочного відображення результатів дослідження подано їх графічну інтерпретацію.

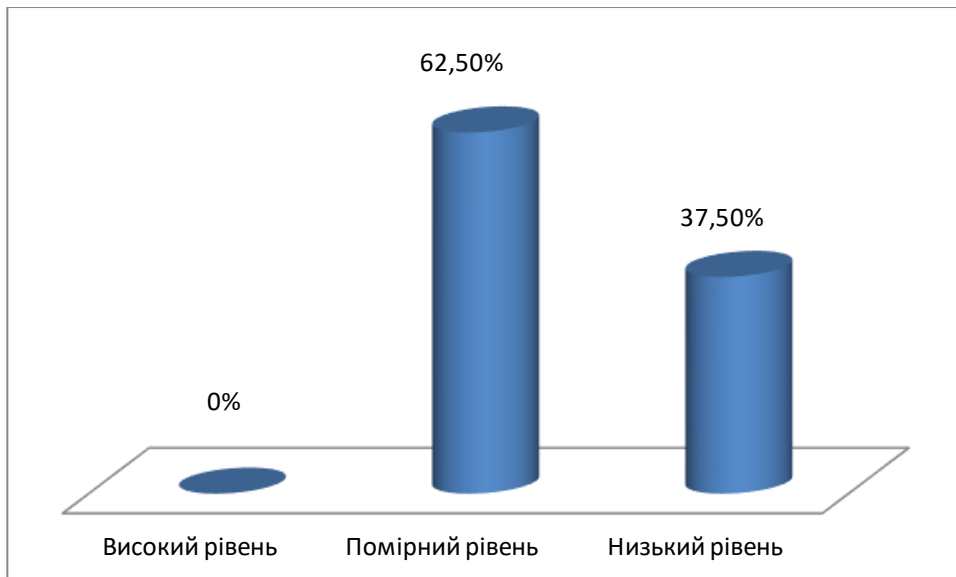
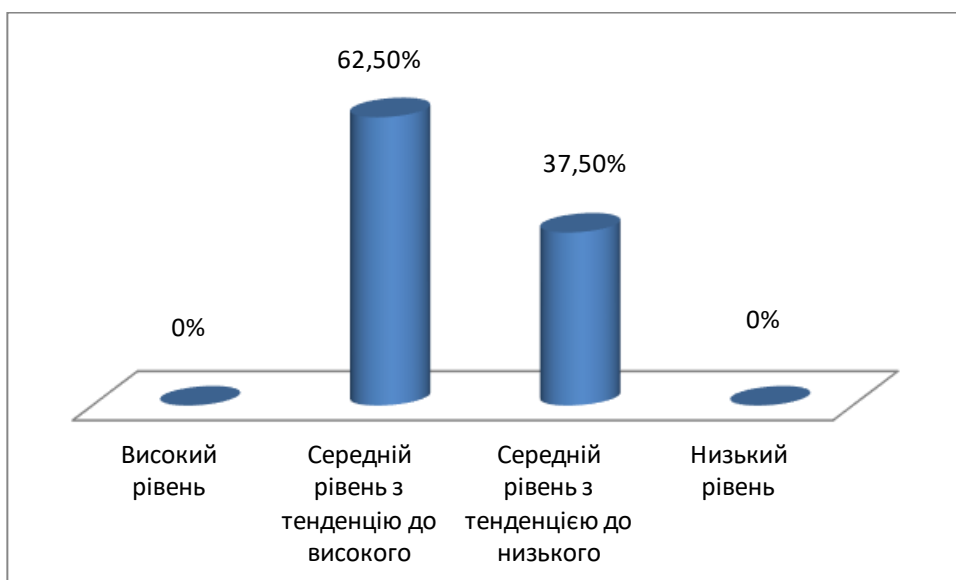


Рис.3.2.1. Результати досліджуваних за методикою оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером)

Подальший аналіз агресивності здійснювався з використанням методики діагностики ворожості за шкалою Кука–Медлей (шкала агресивності). Узагальнені результати подано в таблиці 3.2.2.



Результати досліджуваних за методикою діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей), шкала агресивності в табл..3.2.2.

Таблиця 3.2.2

Результати досліджуваних за методикою діагностики ворожості (за шкалою Кука-Медлей), шкала агресивності

Шкала агресивності	n	%
Високий рівень	0	0%
Середній рівень з тенденцією до високого	34	53,12%
Середній рівень з тенденцією до низького	30	46,88%
Низький рівень	0	0%

Згідно з даними табл. 3.2.2, у вибірці не виявлено осіб із високим та низьким рівнями агресивності (0%). Середній рівень агресивності з тенденцією до високого зафіксовано у 34 респондентів (53,12%), тоді як середній рівень із тенденцією до низького — у 30 осіб (46,88%). Таким чином, переважним є середній рівень агресивності з тенденцією до підвищення.

Особи, у яких виявлено середній рівень агресивності з тенденцією до високого, схильні до більш активних і наполегливих форм поведінки, що в окремих ситуаціях може набувати агресивного забарвлення. Найчастіше такі прояви виникають у відповідь на переживання загрози, несправедливості або порушення особистих меж. У повсякденних умовах ці респонденти здебільшого здатні контролювати свої емоції, однак у стресових або конфліктних ситуаціях можуть демонструвати різкіші та більш емоційно насичені реакції. Вони, як правило, не уникають конфронтації та активно відстоюють власні інтереси, навіть якщо це може ускладнити міжособистісні стосунки.

До характерних рис цієї групи можна віднести:

1. пряму та впевнену манеру спілкування, що передбачає відкритий і нерідко жорсткий захист власної позиції;
2. підвищену чутливість до ситуацій, які сприймаються як несправедливі, з відповідною емоційною реакцією;
3. знижену толерантність до провокацій і образ, що може спричиняти швидке зростання напруження;
4. схильність до домінування та прагнення контролювати перебіг подій;
5. високий рівень емоційної інтенсивності, що зумовлює більш різкі реакції у значущих для особистості ситуаціях.

Хоча агресивність у таких осіб не має сталого характеру, вона може посилюватися в умовах емоційного перенавантаження або підвищених вимог до себе й оточення. Часто це люди з вираженою цілеспрямованістю та сильним характером, які досягають поставлених цілей, проте для підтримання гармонійних міжособистісних відносин їм доцільно розвивати навички емоційної саморегуляції та комунікативної гнучкості.

Для підвищення наочності результати також подано у вигляді графічного зображення.

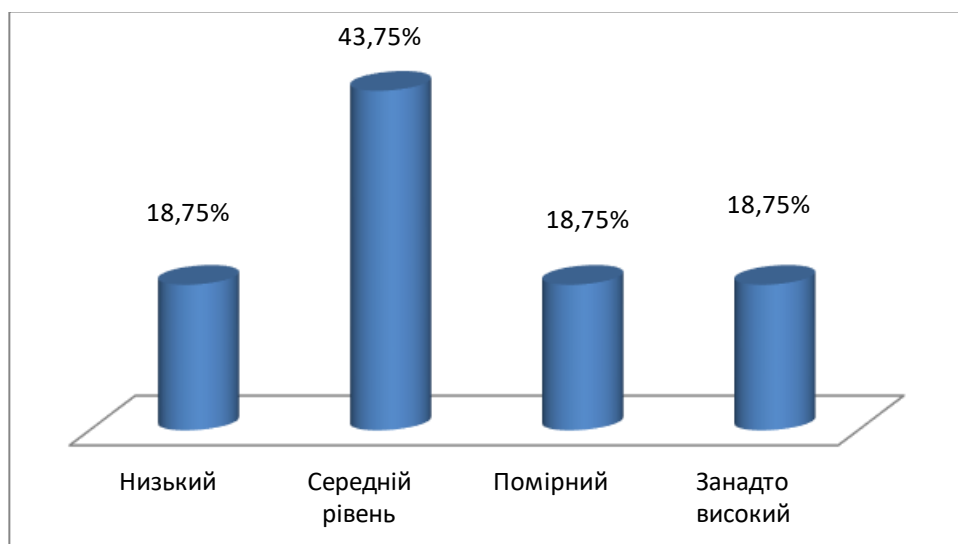


Рис.3.2.2. Результати досліджуваних за методикою діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей), шкала агресивності

Результати вивчення рівня ворожості у досліджуваних подано в таблиці 3.2.4.

Таблиця 3.2.4

Результати досліджуваних за методикою діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей), шкала ворожості

Шкала ворожості	n	%
Високий рівень	0	0%
Середній рівень з тенденцією до високого	46	71,88%
Середній рівень з тенденцією до низького	18	28,12%
Низький рівень	0	0%

Аналіз даних, наведених у табл. 3.2.4, свідчить, що у вибірці не зафіксовано осіб із високим та низьким рівнями ворожості (0%). У більшості досліджуваних — 46 осіб, що становить 71,88% вибірки, — виявлено середній рівень ворожості з тенденцією до підвищення. Середній рівень ворожості з тенденцією до зниження характерний для 18 осіб, що відповідає 28,12% вибірки. Таким чином, домінуючим є середній рівень ворожості з тенденцією до високого.

Особи з таким рівнем ворожості, як правило, схильні до частішого виникнення негативних емоційних реакцій, особливо в умовах міжособистісного напруження, стресу або конфліктних ситуацій. Хоча в окремих випадках вони здатні контролювати свою поведінку, їхні реакції можуть набувати агресивного характеру, а поведінка — ставати емоційно

насиченою та напруженою. Такі респонденти можуть вдаватися до жорстких способів захисту власних інтересів або відкритої конфронтації у ситуаціях, коли сприймають дії інших як знецінення їхньої позиції чи порушення особистих прав.

До характерних особливостей осіб із середнім рівнем ворожості з тенденцією до високого належать:

1. підвищена чутливість до зауважень і критики, які часто сприймаються як особисті напади;
2. готовність до конфронтації з метою відстоювання власних переконань або інтересів, інколи у різкій формі;
3. знижена толерантність до альтернативних точок зору, що супроводжується швидким зростанням роздратування;
4. імпульсивність емоційних реакцій, особливо в ситуаціях загрози особистісній значущості;
5. недовіра до оточення, схильність до підозрливості та очікування негативних намірів з боку інших, що посилює захисну поведінку.

Попри наявність тенденції до ворожих проявів, такі особи в окремих ситуаціях здатні до самоконтролю та усвідомлюють потенційний негативний вплив своєї поведінки на міжособистісні взаємини. Нерідко ворожість має реактивний характер і зумовлюється внутрішнім напруженням або стресовими переживаннями. У зв'язку з цим для таких осіб актуальним є розвиток навичок емоційної регуляції, самоконтролю та формування більш позитивного сприйняття соціального оточення.

Для кращої наочності результати подано у графічному вигляді.

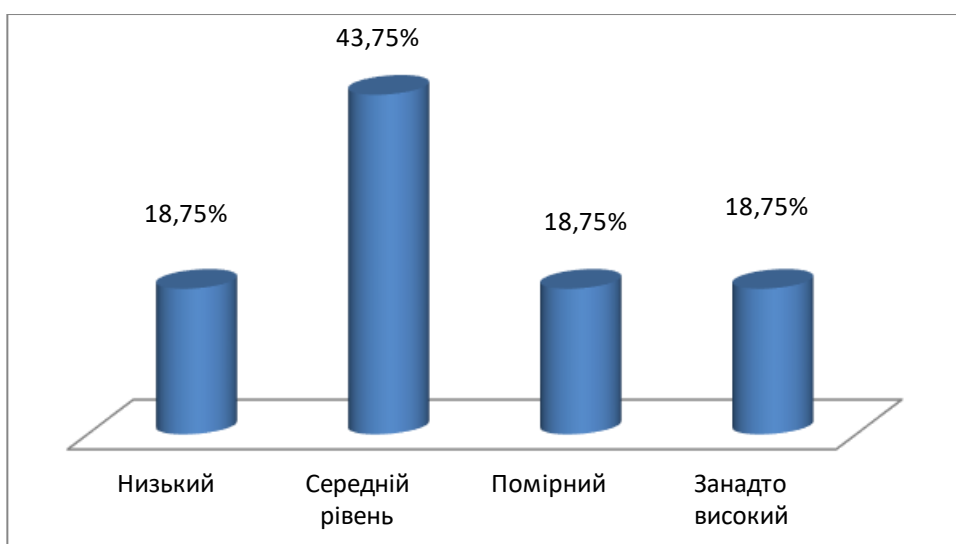


Рис.3.2.4. Результати досліджуваних за методикою діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей), шкала ворожості

Середні показники за методикою оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером) та методикою діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей) представлено на рис. 3.2.5.

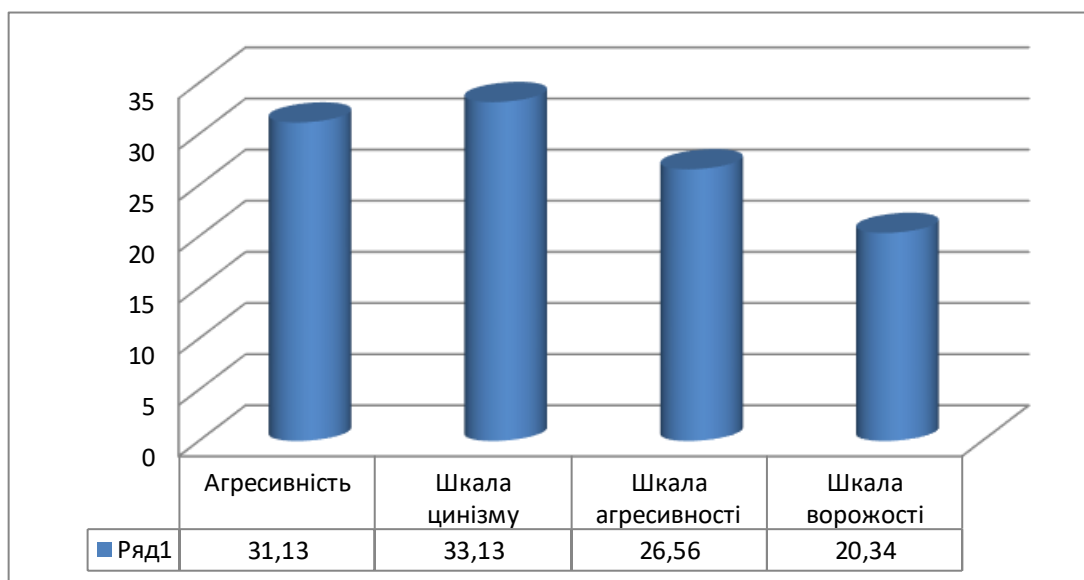


Рис. 3.2.5. Середні результати за методикою оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером) та методикою діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей)

Як видно з рис. 3.2.5, середні значення за відповідними шкалами становлять: агресивність — 31,13 бала (низький рівень), шкала цинізму — 33,13 бала (середній рівень з тенденцією до низького), шкала агресивності —

26,56 бала (середній рівень з тенденцією до низького), шкала ворожості — 20,34 бала (середній рівень з тенденцією до високого).

3.3. Аналіз особливостей мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у досліджуваній вибірці

Для дослідження мотивації до досягнення успіху було застосовано методику Т. Елерса. Первинні результати наведено в Додатку А. Узагальнені дані представлено в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Результати досліджуваних за методикою діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом)

Рівні	n	%
Низький	12	18,75%
Середній рівень	32	49,93%
Помірний	20	31,32%
Занадто високий	0	0%

Згідно з табл. 3.3.1, занадто високий рівень мотивації до успіху не виявлено (0%). Помірний рівень притаманний 20 особам (31,32%), середній — 32 особам (49,93%), низький — 12 особам (18,75%). Отже, у вибірці переважає середній рівень мотивації досягнення успіху.

Особи з низьким рівнем мотивації до успіху зазвичай не орієнтовані на досягнення високих результатів або реалізацію амбітних цілей. Для них пріоритетними є стабільність, відчуття безпеки та психологічний комфорт. Вони виконують діяльність на достатньому рівні, однак не схильні до активного саморозвитку чи кар'єрного зростання. Такі респонденти рідко

беруть на себе додаткову відповідальність, уникають ризику та нових викликів, надаючи перевагу передбачуваним умовам діяльності.

Низький рівень мотивації досягнення успіху не обов'язково свідчить про незадоволеність життям, оскільки такі особи можуть цінувати спокій і сталість. Водночас відсутність стимулів до розвитку іноді призводить до переживання застою або зниження внутрішньої залученості.

Особи із середнім рівнем мотивації до успіху характеризуються помірним прагненням досягати поставлених цілей без надмірної концентрації на результаті. Вони намагаються зберігати баланс між професійною діяльністю та особистим життям, не схильні до крайнощів і жертв заради успіху. Такі люди послідовні, відповідальні, орієнтовані на стабільну якість виконання завдань, але не завжди прагнуть до лідерства або конкурентної переваги.

Особи з помірним рівнем мотивації до успіху виявляють прагнення до самореалізації та розвитку, однак іноді потребують додаткової підтримки чи стимулювання. Вони готові інвестувати зусилля у власні проєкти, оцінюють ризику та здатні коригувати свої цілі відповідно до ситуації. Такий рівень мотивації забезпечує поєднання відповідальності, гнучкості та адаптивності.

Для дослідження мотивації до уникнення невдач також застосовано методику Т. Елерса. Узагальнені результати подано в таблиці 3.3.2.

Далі надаємо графічне зображення всіх отриманих наших результатів для наочності.

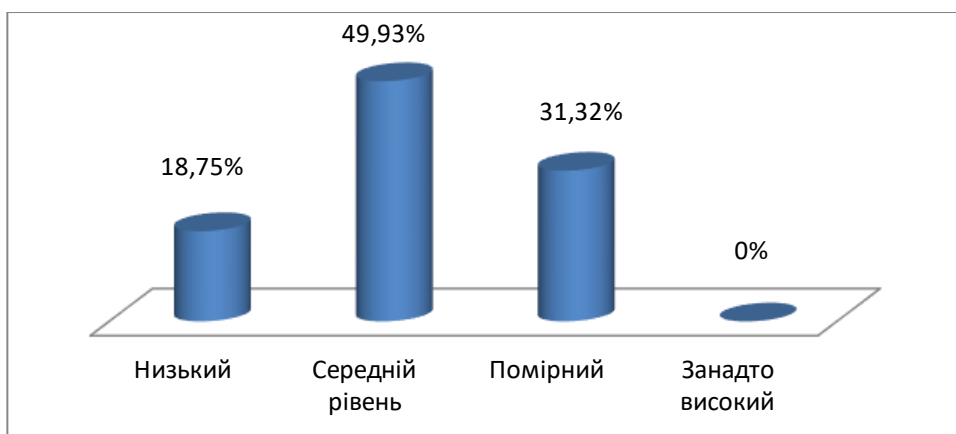


Рис.3.3.1 Результати досліджуваних за методикою діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом)

Таблиця 3.3.2

Результати досліджуваних за методикою діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом)

Рівні	n	%
Низький	12	18,75%
Середній рівень	28	43,75%
Помірний	12	18,75%
Занадто високий	12	18,75%

З аналізу даних, наведених у табл. 3.3.2, встановлено, що розподіл рівнів мотивації уникнення невдач у вибірковій сукупності є таким: занадто високий рівень зафіксовано у 12 осіб, що становить 18,75% вибірки; помірний рівень також виявлено у 12 респондентів (18,75%); середній рівень характерний для 28 осіб, що відповідає 43,75% вибірки; низький рівень отримали 12 осіб, або 18,75% вибірки. Таким чином, у досліджуваній групі домінує середній рівень мотивації уникнення невдач.

Особи з низьким рівнем мотивації уникнення невдач, як правило, не відчувають вираженого страху перед помилками або негативними

наслідками діяльності та не надають надмірного значення можливості зазнати поразки. Вони схильні до ризику, експериментування та апробації нових підходів, оскільки страх невдачі не виступає для них суттєвим стримувальним чинником. Така особливість має як позитивні, так і потенційно негативні аспекти: з одного боку, ці особи відкриті до нового досвіду, проявляють ініціативність і не зупиняються через сумніви, з іншого — можуть недооцінювати можливі ризики. Вони рідко зосереджуються на тривалому аналізі загроз, надаючи перевагу активним діям та гнучкій адаптації у разі невдачі. Для них характерне прийняття власних помилок без тривалого емоційного переживання та швидке відновлення після негативного досвіду. Невдачі сприймаються як джерело навчання й особистісного зростання, що не перешкоджає подальшій активності. Низький страх перед поразкою часто поєднується з позитивною оцінкою власних можливостей і впевненістю у здатності впоратися з труднощами. Водночас недостатня увага до оцінки ризиків може зумовлювати потребу у розвитку навичок більш зваженого та обачного прийняття рішень.

Особи із середнім рівнем мотивації уникнення невдач зазвичай демонструють помірну обережність у ситуаціях вибору, поєднуючи прагнення мінімізувати ризики з готовністю приймати виклики. Вони не уникають діяльності через страх помилок, але намагаються діяти в межах реалістичних і досяжних цілей. Такі респонденти можуть переживати з приводу можливих невдач, однак ці переживання не мають дезорганізувального впливу на їхню самооцінку або мотивацію. У разі невдалого результату вони здатні коригувати власні стратегії, не відмовляючись повністю від подальших спроб. Для них характерне прагнення уникати значних поразок, але водночас зберігати орієнтацію на розвиток і досягнення. Особи з таким рівнем мотивації не схильні до крайнощів — ані до надмірного ризику, ані до паралізуючого страху перед помилками.

Респонденти з помірним рівнем мотивації уникнення невдач вирізняються збалансованим ставленням до труднощів і ризиків. Вони не проявляють надмірної обережності, але й не готові приймати необґрунтовано високі ризики. Такі особи погоджуються на помірний ризик у випадках, коли це є необхідним для досягнення мети, водночас намагаючись уникати ситуацій із високою ймовірністю серйозних негативних наслідків. Вони орієнтовані на досягнення цілей, що відповідають їхнім можливостям, і водночас прагнуть до особистісного розвитку. Помилки сприймаються ними як природна складова навчального процесу, однак вони намагаються мінімізувати серйозні прорахунки. Для таких осіб характерні схильність до аналізу ситуацій, обдуманого прийняття рішень та вибору стратегій, що знижують імовірність невдач без істотного обмеження можливостей. Вони зосереджуються на завданнях оптимального рівня складності, які є достатньо стимулювальними, але не викликають надмірної тривоги. Емоційні реакції зазвичай перебувають під контролем, а поведінка відзначається поєднанням рішучості та практичності.

Загалом для осіб із середнім і помірним рівнями мотивації уникнення невдач характерне прагнення підтримувати баланс між досягненням цілей і запобіганням значним поразкам. Вони здатні планувати власну діяльність, оцінювати ризики та знаходити ефективні шляхи до успіху, не уникаючи труднощів.

Особі із занадто високим рівнем мотивації уникнення невдач характеризуються вираженим страхом перед можливим провалом, що суттєво впливає на їхню поведінку, емоційний стан та процес ухвалення рішень. Вони часто намагаються уникати будь-яких ситуацій, які потенційно можуть завершитися невдачею, навіть якщо це означає відмову від можливостей для розвитку чи самореалізації. Постійна тривога щодо можливих помилок може спричиняти уникання нових завдань, зниження ініціативності та сумніви у власних здібностях. Такі особи нерідко

відкладають прийняття рішень, зволікають із виконанням завдань, намагаючись уникнути ризику негативного результату. Для них характерні завищені вимоги до себе та оточення, сприйняття будь-якої помилки як значущого провалу, що може призводити до хронічного напруження, розчарування або емоційного вигорання. Самооцінка таких осіб часто є нестійкою і значною мірою залежить від успіхів або невдач. Вони прагнуть стабільності та передбачуваності, уникають змін і невизначеності, надаючи перевагу зоні комфорту навіть за рахунок обмеження можливостей розвитку. Надмірна орієнтація на уникнення невдач зумовлює високий рівень стресу та може істотно звужувати життєві перспективи, що вказує на необхідність формування вміння сприймати помилки як невід'ємну частину процесу навчання і особистісного зростання.

Для підвищення наочності отриманих результатів нижче подано їх графічне зображення.

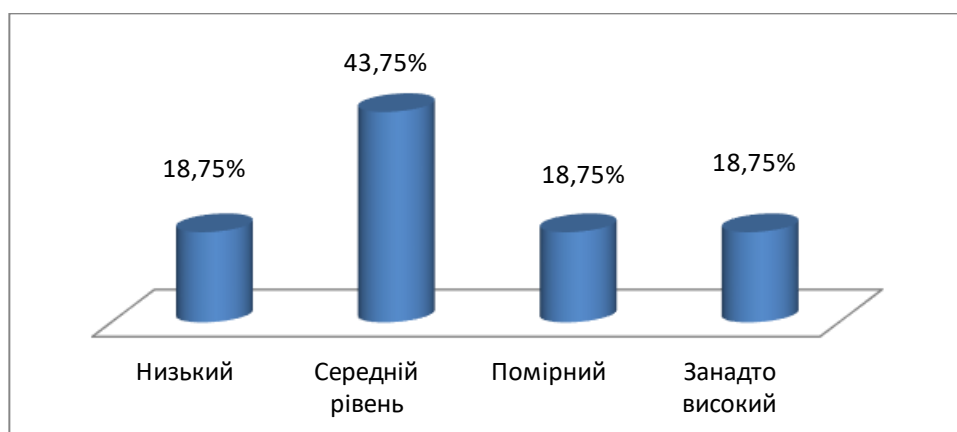


Рис.3.3.2 Результати досліджуваних за методикою діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом)

Середні значення показників, отриманих у процесі дослідження за методикою діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом) та методикою діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом), подано на рис. 3.3.3.

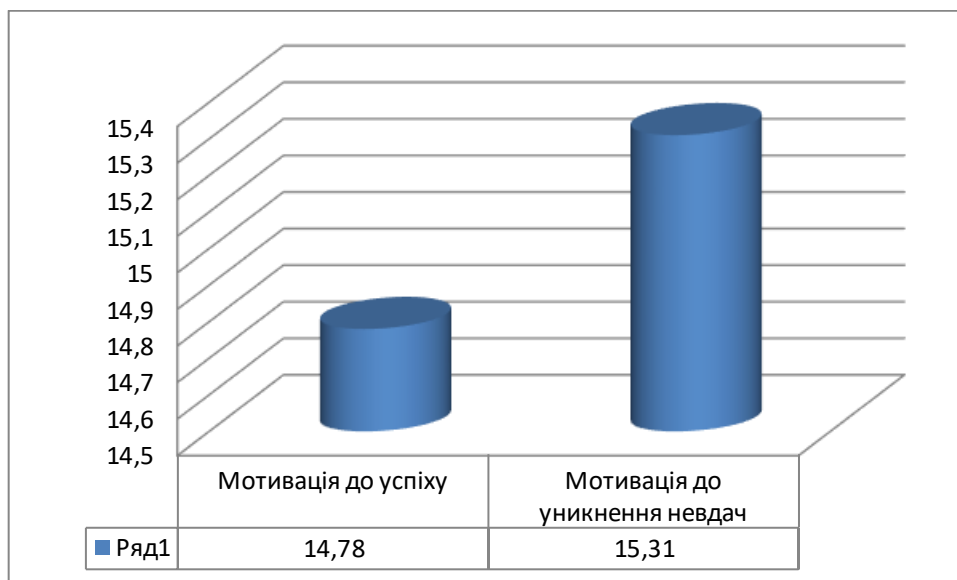


Рис. 3.3.3. Середні результати досліджуваних за методикою діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом) та за методикою діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом)

Як видно з рис. 3.3.3, середній показник мотивації до успіху, отриманий за методикою Т. Елерса, становить 14,78 бала, тоді як середній показник мотивації до уникнення невдач за тією ж методикою дорівнює 15,31 бала. Отримані значення свідчать про те, що у досліджуваній вибірці переважає середній рівень мотивації до успіху поряд із середнім рівнем мотивації до уникнення невдач. Такий результат вказує на відносну збалансованість мотиваційної сфери студентів, у якій прагнення до досягнення позитивних результатів поєднується з орієнтацією на запобігання можливим помилкам і невдачам.

3.4. Порівняльний аналіз агресивної поведінки студентів з різними ознаками мотивації досягнень

З метою здійснення порівняльного аналізу агресивної поведінки студентів результати дослідження було систематизовано залежно від рівня мотивації до успіху, притаманного респондентам. Такий підхід дозволяє виявити можливі відмінності в проявах агресивної поведінки відповідно до особливостей мотиваційної спрямованості особистості.

Середні показники досліджуваних, згруповані відповідно до рівня мотивації до успіху, представлено у вигляді таблиці 3.4.1

Таблиця 3.4.1

Середні результати досліджуваних згідно їх рівня мотивації до успіху

	Шкали			
	Агресивність	Шкала цинізму	Шкала агресивності	Шкала ворожості
Низький рівень мотивації до успіху	40,83	38,5	31,5	22
Середній рівень мотивації до успіху	37,56	33,28	28,24	20
Помірний рівень мотивації до	33,38	28,75	26,88	20

успіху				
Високий рівень мотивації до успіху	0	0	0	0

Аналіз даних, наведених у табл. 3.4.1, свідчить про те, що у досліджуваних з низьким рівнем мотивації до успіху середній інтегральний показник агресивності становить 40,83 бала, що відповідає помірному рівню її прояву. За шкалою цинізму зафіксовано значення 38,5 бала, яке характеризується як середній рівень із тенденцією до підвищеного. Показник за шкалою агресивності дорівнює 31,5 бала, що також відповідає середньому рівню прояву даної риси з наближенням до високого. За шкалою ворожості отримано результат 22 бали, що інтерпретується як середній рівень із тенденцією до високого. Водночас за шкалою мотивації до уникнення невдач середнє значення становить 20,83 бала, що відповідає високому рівню мотивації уникнення невдач і самозахисної поведінки.

У групі досліджуваних із середнім рівнем мотивації до успіху середній показник агресивності становить 37,56 бала, що також відповідає помірному рівню. Значення за шкалою цинізму дорівнює 33,28 бала, що характеризується як середній рівень із тенденцією до зниженого. За шкалою агресивності зафіксовано показник 28,24 бала, який відповідає середньому рівню з тенденцією до низького. Результат за шкалою ворожості становить 20 балів, що відповідає середньому рівню прояву з тенденцією до підвищення. За шкалою мотивації до уникнення невдач середнє значення дорівнює 15,53 бала, що свідчить про помірний рівень даного типу мотивації.

Досліджувані з відносно високими показниками мотивації до успіху (у межах вибірки) демонструють середній рівень агресивності, що становить

33,38 бала. Показник за шкалою цинізму дорівнює 28,75 бала, що відповідає середньому рівню з тенденцією до низького. За шкалою агресивності отримано значення 26,88 бала, яке також інтерпретується як середній рівень із тенденцією до зниженого. Рівень ворожості становить 18,88 бала. За шкалою мотивації до уникнення невдач зафіксовано показник 11,25 бала, що відповідає середньому рівню з тенденцією до підвищення.

Слід зазначити, що досліджуваних із вираженим високим рівнем мотивації до успіху у вибірковій сукупності виявлено не було.

На наступному етапі аналізу результати дослідження було систематизовано з урахуванням рівня мотивації до уникнення невдач. Для цього здійснено відповідний поділ вибірки, а середні показники досліджуваних, диференційовані за рівнем мотивації до уникнення невдач, представлено в таблиці 3.4.2

Таблиця 3.4.2

Середні результати досліджуваних відповідно їх рівня мотивації до уникнення невдач

	Шкали			
	Агресивність	Шкала цинізму	Шкала агресивності	Шкала ворожості
Низький рівень мотивації до уникнення невдач	0	0	0	0
Середній рівень мотивації до	33,38	28,75	26,88	20

уникнення невдач				
Помірний рівень мотивації до уникнення невдач	37,56	33,28	28,24	20
Високий рівень мотивації до уникнення невдач	40,83	38,5	31,5	22

З аналізу даних, наведених у табл. 3.4.2, встановлено, що у вибірковій сукупності досліджуваних із **низьким рівнем мотивації до уникнення невдач не виявлено**, що свідчить про загальну орієнтацію студентів на уникнення помилок у тій чи іншій мірі.

Досліджувані з **помірним рівнем мотивації до уникнення невдач** характеризуються середнім рівнем агресивної поведінки. Зокрема, середній інтегральний показник агресивності у цій групі становить 37,56 бала, що відповідає помірному рівню. За шкалою цинізму середній показник дорівнює 33,28 бала, що інтерпретується як середній рівень із тенденцією до зниження. За шкалою агресивності середнє значення становить 28,24 бала, що також відповідає середньому рівню з тенденцією до низького. Показник за шкалою ворожості дорівнює 20 балам, що свідчить про середній рівень прояву цієї риси з тенденцією до підвищення.

У групі досліджуваних із **середнім рівнем мотивації до уникнення невдач із тенденцією до високого** зафіксовано середній показник агресивності на рівні 33,38 бала, що відповідає помірному рівню. За шкалою цинізму середнє значення становить 28,75 бала, що характеризується як середній рівень із тенденцією до низького. Показник за шкалою агресивності дорівнює 26,88 бала і також відповідає середньому рівню з тенденцією до

зниження. За шкалою ворожості середній показник становить 18,88 бала, що свідчить про середній рівень прояву цієї характеристики.

Досліджувані з **високим рівнем мотивації до уникнення невдач** демонструють найвищі показники агресивної поведінки серед проаналізованих груп. Так, середній інтегральний показник агресивності становить 40,83 бала, що відповідає помірному рівню. За шкалою цинізму показник дорівнює 38,5 бала, що характеризується як середній рівень із тенденцією до високого. За шкалою агресивності середнє значення становить 31,5 бала, що також відповідає середньому рівню з тенденцією до підвищення. Показник за шкалою ворожості дорівнює 22 балам, що свідчить про середній рівень прояву цієї риси з тенденцією до високого.

З метою поглибленого аналізу взаємозв'язків між показниками агресивної поведінки та мотиваційними характеристиками було застосовано **метод кореляційного аналізу Ч. Е. Спірмена**. Встановлено, що кореляція шкали «Агресивність» із шкалою цинізму становить 0,761 (значима кореляція), зі шкалою агресивності (за А. Ассінгером) – 0,544 (значима кореляція), зі шкалою ворожості – 0,534 (значима кореляція), зі шкалою мотивації до успіху – -0,749 (значима кореляція), а зі шкалою мотивації до уникнення невдач – 0,823 (значима кореляція). Отримані результати дають підстави зробити висновок, що зі зростанням загального рівня агресивності підвищуються показники ворожості та цинізму, водночас посилюється орієнтація на мотивацію уникнення невдач.

Аналіз кореляцій шкали цинізму показав наявність значимих взаємозв'язків зі шкалою агресивності (за А. Ассінгером) ($r = 0,753$), зі шкалою ворожості ($r = 0,629$), зі шкалою мотивації до успіху ($r = -0,539$) та зі шкалою мотивації до уникнення невдач ($r = 0,657$). Це свідчить про те, що підвищення рівня цинізму супроводжується зростанням агресивності й

ворожості та одночасним зниженням орієнтації на досягнення успіху при посиленні тенденції до уникнення невдач.

Кореляційний аналіз шкали агресивності (за А. Ассінгером) виявив значимий зв'язок зі шкалою ворожості ($r = 0,651$), зі шкалою мотивації до успіху ($r = -0,352$) та зі шкалою мотивації до уникнення невдач ($r = 0,445$). Це дозволяє зробити висновок, що зі зростанням агресивності підвищується рівень ворожості та водночас посилюється орієнтація на уникнення невдач.

Окрім того, встановлено значимий негативний зв'язок між шкалою ворожості та мотивацією до успіху ($r = -0,321$), а також позитивний зв'язок між шкалою ворожості та мотивацією до уникнення невдач ($r = 0,57$). Це підтверджує, що зростання ворожості супроводжується посиленням мотивації уникнення невдач.

Таким чином, можна дійти висновку, що **у осіб із високою мотивацією до успіху рівень агресивності, цинізму та ворожості не є стабільно високим і значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей та обраних стратегій досягнення цілей.** Загалом такі особи характеризуються вираженою потребою в досягненні результатів, цілеспрямованістю та наполегливістю, а прояви агресивності зазвичай виникають у ситуаціях сприйняття перешкод як виклику або загрози. У більшості випадків агресивна енергія спрямовується на подолання труднощів, а не на міжособистісні конфлікти.

Висока мотивація до успіху іноді може супроводжуватися цинічним або скептичним ставленням до соціального оточення чи системи, яка, на думку особи, обмежує її можливості. Подібні прояви найчастіше актуалізуються за наявності негативного досвіду, переживання несправедливості або ризику невдачі з причин, що не залежать від самої людини. В умовах конкуренції такі особи можуть сприймати суперників як перешкоду, що іноді зумовлює

ворожі реакції, однак їх інтенсивність значною мірою визначається рівнем гнучкості мислення та саморегуляції.

Водночас **особи з високою мотивацією до уникнення невдач** зазвичай демонструють іншу психологічну динаміку. Для них характерна виражена потреба уникати помилок і зберігати стабільність, що безпосередньо впливає на специфіку проявів агресивності, цинізму та ворожості. Такі люди, як правило, уникають відкритих конфліктів і ризикованих ситуацій, однак у разі переживання загрози невдачі або критики можуть проявляти підвищену дратівливість чи пасивно-агресивні форми поведінки.

Крім того, високий рівень мотивації уникнення невдач часто супроводжується формуванням цинічного або скептичного ставлення до нових ініціатив і змін, що виконує захисну функцію зниження тривоги та виправдання унікальної поведінки. Підвищена чутливість до оцінювання та критики може зумовлювати внутрішню ворожість або захисні реакції, які проявляються у формі підозрливості, недовіри чи уникнення міжособистісної взаємодії.

Отже, агресивність, цинізм і ворожість у осіб із високою мотивацією до уникнення невдач здебільшого мають **захисний характер** і виникають як реакція на стресові ситуації та загрозу негативної оцінки, а не як усвідомлена стратегія міжособистісної взаємодії.

Висновки до третього розділу

На підставі проведеного емпіричного дослідження можна зробити висновок, що у осіб із високою мотивацією до успіху прояви агресивності, цинізму та ворожості не мають сталого характеру, а значною мірою зумовлюються індивідуально-психологічними особливостями та обраними стратегіями досягнення поставлених цілей. Для таких студентів характерною є виражена потреба в досягненні результатів, що зумовлює їхню активність, наполегливість і орієнтацію на подолання труднощів. Прояви агресивної поведінки, як правило, актуалізуються лише у випадках, коли перешкоди сприймаються як загроза або виклик досягненню значущої мети. При цьому агресивні реакції частіше спрямовуються не на інших людей, а на подолання об'єктивних труднощів чи обмежень ситуації.

Водночас висока мотивація до успіху може супроводжуватися формуванням цинічного ставлення до соціального оточення або системи за наявності негативного попереднього досвіду чи переживання несправедливості. У таких випадках можливі ситуативні прояви агресивності або ворожості щодо конкурентів, однак вони зазвичай перебувають під достатнім рівнем самоконтролю, оскільки відкриті конфлікти розглядаються як фактор, що може перешкоджати досягненню бажаного результату.

Студенти з високою мотивацією до уникнення невдач, навпаки, орієнтовані насамперед на запобігання помилкам, збереження стабільності та мінімізацію ризиків, що зумовлює їхню схильність уникати конфліктних ситуацій. У звичайних умовах такі особи рідко демонструють відкриті агресивні форми поведінки. Проте в ситуаціях переживання загрози, негативної оцінки або критики агресивність може проявлятися опосередковано — у вигляді підвищеної дратівливості, емоційної напруги чи пасивно-агресивних реакцій.

Крім того, для осіб із високою мотивацією уникнення невдач характерне формування скептичного або цинічного ставлення до нових, потенційно ризикованих ініціатив, що виконує захисну функцію та сприяє зниженню рівня тривожності. Такі студенти також схильні пояснювати власні труднощі та невдачі переважно зовнішніми обставинами, що дозволяє їм зберігати позитивну самооцінку та уникати переживання почуття провини.

Загалом агресивність, цинізм і ворожість у студентів із високою мотивацією до уникнення невдач мають переважно **захисний характер** і виступають психологічною реакцією на стрес, страх помилки або загрозу особистісній значущості та соціальній репутації, особливо в ситуаціях підвищеного оцінювання їхніх зусиль та результатів діяльності.

Отримані результати свідчать про те, що рівень та форма прояву агресивної поведінки студентів значною мірою залежать не лише від домінуючого типу мотивації, але й від здатності до саморегуляції, рівня усвідомленості власних емоційних станів та сформованості конструктивних копінг-стратегій. У цьому контексті мотивація до успіху частіше поєднується з активними, проблемно-орієнтованими способами подолання труднощів, що знижує потребу у деструктивних агресивних реакціях та сприяє збереженню продуктивних міжособистісних відносин.

Водночас поєднання високої мотивації до уникнення невдач із недостатньо розвиненими навичками емоційної саморегуляції може створювати умови для накопичення внутрішньої напруги, яка з часом знаходить вихід у непрямих формах агресії або стійких ворожих установках. Це особливо актуально в умовах навчального середовища, що характеризується підвищеним рівнем конкуренції, частими ситуаціями оцінювання та необхідністю соціального порівняння.

Слід також зазначити, що цинізм у студентському середовищі може виконувати адаптивну функцію, слугуючи своєрідним психологічним захистом від розчарувань, невизначеності та емоційного виснаження. Проте за умови його закріплення як стійкої особистісної установки цинічне ставлення може ускладнювати соціальну взаємодію, знижувати рівень довіри до оточуючих і сприяти формуванню ворожих очікувань щодо поведінки інших людей.

Таким чином, результати дослідження підтверджують доцільність розгляду агресивної поведінки студентів у контексті мотиваційної сфери особистості. Розуміння специфіки мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач дозволяє не лише пояснити відмінності в проявах агресивності, але й окреслити напрями психопрофілактичної та корекційної роботи зі студентською молоддю. Зокрема, актуальним є розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адекватної самооцінки, а також підтримка конструктивних стратегій подолання стресових і конфліктних ситуацій.

Отже, урахування мотиваційних детермінант агресивної поведінки створює науково обґрунтоване підґрунтя для підвищення психологічного благополуччя студентів і оптимізації соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі

ВИСНОВКИ

У першому розділі роботи представлено аналіз основних теоретичних підходів до дослідження феномену агресії та чинників, що зумовлюють агресивну поведінку особистості. Окреслено соціально-психологічні особливості студентської молоді як специфічної вікової та соціальної групи, а також розкрито роль мотивації досягнень у формуванні та прояві агресивної взаємодії між суб'єктами соціальних відносин. У межах теоретичного аналізу агресивність розглядається як відносно стійка особистісна характеристика або модель поведінки, що виявляється у схильності до ворожих дій, конфліктної взаємодії чи заподіяння шкоди іншим. У психологічній науці агресія інтерпретується як форма цілеспрямованої поведінки, спрямованої на досягнення певної мети, зокрема зменшення внутрішнього напруження, захист власних інтересів або утвердження домінування. При цьому підкреслюється, що агресивні прояви можуть набувати різноманітних форм — від вербальної агресії, образ і соціального відчуження до фізичного насильства.

Агресивність у студентському середовищі визначається як складний багатофакторний феномен, що формується під впливом психологічних, соціальних і біологічних детермінант. Одним із ключових психологічних чинників агресивної поведінки виступає тип мотивації досягнень. Мотивація досягнень трактується як внутрішній когнітивно-емоційний механізм, що регулює спрямованість особистості на досягнення успіху або уникнення невдач. Цей механізм істотно впливає на вибір адаптивних чи дезадаптивних стратегій поведінки, особливості соціальної взаємодії та рівень переживаного суб'єктивного стресу.

Результати досліджень учених свідчать про наявність тісного взаємозв'язку між типом мотивації досягнень і характером проявів

агресивності у студентської молоді. Зокрема, студенти, орієнтовані на досягнення високих результатів, частіше застосовують конструктивні способи розв'язання конфліктних ситуацій, тоді як особи з домінуванням мотивації уникнення невдач більш схильні до деструктивних форм агресивної поведінки. У зв'язку з цим вивчення мотивації досягнень постає важливим напрямом у розумінні механізмів виникнення та профілактики агресивної поведінки серед студентської молоді.

У **другому розділі** роботи висвітлено методичні засади дослідження та охарактеризовано комплекс психодіагностичних методів, використаних для емпіричного вивчення психологічних особливостей агресивної поведінки студентів із різним рівнем мотивації досягнень. Для реалізації поставлених завдань було відібрано тестові опитувальники, які найбільшою мірою відповідають темі дослідження та специфіці проведення психологічної діагностики у студентській аудиторії. Зокрема, для оцінювання агресивної поведінки застосовано методику оцінювання агресивності в стосунках (за А. Ассінгером) та методику діагностики ворожості (за шкалою Кука–Медлей). Для дослідження мотиваційної сфери використано методику діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом) і методику діагностики мотивації до уникнення невдач (за Т. Елерсом), що дало змогу не лише визначити рівень розвитку кожного з типів мотивації, а й проаналізувати особливості їх співвідношення у структурі мотиваційної сфери студентів.

У **третьому розділі** здійснено ґрунтовний аналіз результатів емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення специфіки агресивної поведінки студентів із різним рівнем мотивації досягнень. Представлено кількісні та якісні показники проявів агресивності, цинізму та ворожості у групах студентів, диференційованих за рівнем мотивації досягнення.

У ході дослідження встановлено, що в осіб із високим рівнем мотивації досягнення успіху рівень агресивності, цинізму та ворожості є варіативним і

значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей та стратегій досягнення цілей. Такі студенти вирізняються вираженою потребою в досягненні результатів і демонструють агресивні реакції переважно у ситуаціях, коли перешкоди сприймаються як виклик. При цьому агресивність здебільшого спрямована на подолання труднощів, а не на міжособистісну взаємодію. Висока мотивація досягнення успіху може супроводжуватися проявами цинізму, особливо за умов наявності негативного життєвого чи навчального досвіду. Ворожість і агресивність щодо конкурентів можливі, однак зазвичай перебувають під контролем і не набувають деструктивного характеру, оскільки суперечать досягненню значущих цілей.

Натомість особи з високою мотивацією до уникнення невдач орієнтовані передусім на запобігання помилкам і збереження психологічної стабільності, що зумовлює їхню схильність уникати конфліктів і відкритих форм агресії. Водночас у ситуаціях загрози особистісній значущості, репутації або в умовах критики агресивність може виявлятися у формі дратівливості чи пасивно-агресивної поведінки. Для таких осіб характерне формування скептичного ставлення до нових ініціатив як способу зниження тривожності, а також тенденція до пояснення власних невдач зовнішніми причинами. Загалом агресія та цинізм у цієї групи мають захисний характер і виступають реакцією на стрес і страх невдачі, особливо в ситуаціях, що загрожують результатам діяльності або соціальній оцінці.

Отримані емпіричні дані підтверджують положення сучасних психологічних концепцій щодо детермінованості агресивної поведінки мотиваційними чинниками та особливостями особистісної регуляції діяльності. Виявлені відмінності між групами студентів із різними типами мотивації досягнень свідчать про те, що агресивність не є ізольованою рисою, а формується у взаємодії з когнітивними установками, емоційною сферою та попереднім досвідом соціальної взаємодії.

Зокрема, у студентів із домінуванням мотивації досягнення успіху агресивні реакції частіше виконують інструментальну функцію, спрямовану на мобілізацію ресурсів і подолання перешкод. Такий тип агресії не призводить до руйнування міжособистісних відносин, а за певних умов може виступати чинником активності, наполегливості та самоствердження. Водночас у разі тривалого переживання фрустрації або відсутності очікуваних результатів можливе зростання рівня внутрішньої напруги, що підвищує ймовірність ситуативних проявів ворожості або цинізму.

Для студентів із переважанням мотивації до уникнення невдач характерною є інша динаміка агресивних проявів, що пов'язана з високим рівнем тривожності, чутливістю до оцінювання та страхом соціального осуду. Акумуляована емоційна напруга у таких осіб не знаходить безпосереднього виходу у відкритій агресії, а трансформується у латентні, непрямі форми ворожості, що негативно позначається на психологічному благополуччі та якості міжособистісної взаємодії.

Таким чином, результати дослідження підкреслюють необхідність урахування мотиваційної спрямованості особистості під час аналізу агресивної поведінки студентської молоді. Отримані висновки можуть бути використані при розробленні психопрофілактичних і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування конструктивних стратегій подолання труднощів, розвиток навичок емоційної саморегуляції та зниження деструктивних проявів агресії у студентському середовищі.

Практичне значення роботи полягає у можливості застосування результатів дослідження в діяльності практичних психологів закладів вищої освіти з метою оптимізації соціально-психологічного клімату студентських колективів, а також підвищення ефективності психологічного супроводу студентів у процесі навчальної та професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Астремська І.В. Теоретичні аспекти проблеми дослідження агресивної поведінки особистості. *Наукові праці : соціологія*, 2015. С. 111-115
2. Богданець А.А. Особистість у спілкуванні. Полтава: Педагогіка, 2013.
3. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки. *Психологія і суспільство*. Тернопіль: Інститут експериментальних систем освіти, 2002. №2. С.48-57
4. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4 (38). С. 119–126.
5. Бочаріна Н. О., Астаф'єва Т. С. Агресивна поведінка студентської молоді: причини та шляхи профілактики. *Наукові перспективи* № 11(41) 2023
6. Брецько, І.І., Буртин, М.І., Бучмей, І.І. Вплив стосунків у сім'ї на агресивність у дітей. Збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Становлення особистості професіонала у постковідному просторі (12-13 травня 2022 р., м. Мукачево). (26-28). Мукачево : Видавничий дім МСУ.
7. Венгер О. П., Гусєва Т. П., Мисула Ю. І., Сас Л. М., Смашна О. Є., Білоус В. С., Люта О. О., Несторович Я. М. Мотивація досягнення як важливий чинник успішного професійного становлення студентів медиків. *Медична освіта*. 2018. № 4. С.31-35
8. Гаркуша І.В., А.Є. Крижановський. Самоактуалізація, самовизначення та самореалізація як рушійна сила кар'єрної спрямованості. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 2020. № 2 (20), С. 17–22.
9. Загальна психологія: курс лекцій / уклад. : О. М. Абасалієва; Красноградський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Красноград, 2023. 345 с.

10. Ільїна Н., Мисник С. Загальна психологія: теорія та практикум. Київ: Університетська книга, 2017. 352 с.
11. Євдокімова О. О. Історія психології : навч. посіб. Вид. 2-ге , допов. Харків : Константа, 2020. 320 с.
12. Калениченко Р. А. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ : КНУБА, 2023. 196 с.
13. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 388 с.
14. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.
15. Кльоц Л.А. Профілактика агресивної та жорсткої поведінки серед неповнолітніх та молоді. Київ: 2019, 19-25с .
16. Кравчук С. Л. Психологічні особливості життєстійкості особистості у зв'язку з її цінностями само актуалізації. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 25. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. С. 152-166.
17. Кравчук С. Л. Психологічні особливості емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості юнацького віку. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 26. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. С. 308-325.
18. Кремень В.Г. Навпередки із запитами життя. *Урядовий кур'єр*. 2013. № 163. 10 вересня.
19. Лисенко Л.М. Методичні рекомендації з навчальної освітнього компонента «Історія психології» для здобувачів вищої освіти першого

(бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія. Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2023. 66 с.

20. Ломанн Г.-М. Зигмунд Фрейд. Львів.: Вид-во Жупанського, 2020. 168с.

21. Макарова О. П. Теоретичне вивчення гендерних відмінностей агресивної поведінки поліцейських на етапі фахової підготовки. Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 2. Т. 2. С. 29–32.

22. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 272 с.

23. Максименко, С.Д., Кузікова, С. Б., Зливков, В. Л. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2017. 540.

24. Молчанюк О.В., Бабакіна О.О. Навчально-пізнавальна мотивація особистості: психолого-діагностичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки Випуск XXXII*. Харків. 2013. С. 131-140

25. Москалець В. П. Загальна психологія. Київ: Ліра, 2020. 564 с.

26. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 688 с.

27. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 464с

28. Нев'якіна, Н. Профілактика насильства та агресії. Семінар-тренінг для педагогів. *Психолог*. 2019. № 12. С. 84-96.

29. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2010. 649 с.

30. Петрунько О.В. Діти і медіа: Соціалізація в агресивному медіасередовищі: монографія. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. 480 с.

31. Поліщук, В.М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2019. 352 с.
32. Поліщук, М. Стоп агресії. Практичне заняття для педагогів. *Соціальний педагог*. 2019. № 10. С. 37-47.
33. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. Київ: Каравела, 2020. 418 с
34. Руденко Л.А. Формування соціально орієнтованої особистості: комунікативний аспект проблеми. *Актуальні проблеми практичної психології: збірник статей IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (Глухів, 9-10 листопада 2017 року) / Міністерство освіти і науки України, ГНПУ ім. О. Довженка [та ін.]; [ред. кол. : І. М. Біла, Я. О. Гошовський, Н. М. Ільїна, С. Б. Кузікова, В. М. Поліщук, В. М. Чернобровкін] ; відп. ред. Н. М. Ільїна. Суми : ТОВ «Видавничий дім «Ельдорадо», 2017. 280 с. С.126-131.
35. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Загальна психологія. К.: Центр навчальної літератури, 2019. 296 с.
36. Становлення базових парадигм української психології: колективна монографія / В.В. Турбан, І.В. Білоконь, Н.М. Бугайова, К.В. Гаврилкова, В.М. Летцев, А.М. Маслюк, В.Ф. Маценко, Ж.М. Маценко, О.А. Мельник, І.М. Поклад, М.І. Савіна, Л.З. Сердюк, Л.О. Скальська, А.А. Терещук, Г.В. Чайка ; за ред. В.В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 257 с.
37. Степанюк, О. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують типову програму для кривдників. Київ : Organization for Security and Cooperation in Europe. 2020
38. Столяренко О. Б. Психологія особистості / навч.посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
39. Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання / Л.В. Бешта та ін. *Львівський клінічний вісник*. 2017. № 1(17). С. 60–64

40. Татъянчиков А. О., Бедан В.Б. Психодіагностика: навчально-методичні рекомендації НУ «Одеська юридична академія». Одеса : Фенікс, 2021. 59 с.
41. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки. Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 138 с
42. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2011. № 2. С. 3–9.
43. Романовський О. Г., Михайліченко, В. Є. Філософія досягнення успіху: навч. посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2003.
44. Термінологічна взаємодія «агресія-агресивність» у філософсько-правовому дискурсі. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Юридичні науки». № 1 (37), 2023
45. Тимошенко В. І. Агресивна поведінка: її сутність та причини. Бюлетень Міністерства юстиції України. 2015. № 6 (164). С. 55–63.
46. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. Вісник. 2015. № 127. С. 177–180. URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574. (дата звернення: 29.07.2024)
47. Рибачук В.М. Особливості прояву агресивної поведінки у підлітковому віці. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2015. № 1-2 (46-47). С. 147-151.
48. Токарева Н. М. Історія психології: від витоків до епохи Просвітництва: підручник для здобувачів освіти ступеня бакалавра освітньо-професійної програми 053 Психологія. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2022 (Частина I). 384 с.
49. Рибачук В.М. Особливості прояву агресивної поведінки у підлітковому віці. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2015. № 1-2 (46-47). С. 147-151.
50. Токарева Н. М. Історія психології: від витоків до епохи Просвітництва: підручник для здобувачів освіти ступеня бакалавра освітньо-

професійної програми 053 Психологія. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2022 (Частина I). 384 с.

51. Попелюшко Р., Бабич А. Теоретичний аналіз впливу життєвих обставин на прояви агресивної поведінки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 21 (66). 2023.

52. Черкаський А. Психологічні принципи комунікацій при створенні управлінських команд. *Психологічні перспективи*, 2021. (37), С. 303–313.

53. Шугай, Т. Агресія й агресивність. Розмежовуємо поняття. *Соціальний педагог*. 2019. № 11. С. 4-13.

54. Щербан, Т.Д. Агресія як психологічний феномен у сучасному студентському середовищі. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука», 2022. 1(32), 113–119.

55. Юдіна А.В. Дослідження мотивації успіху залежно від прояву підприємницьких здібностей працівників виробничих колективів. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 31. С. 292–307.

56. Юдіна А.В. Впровадження тренінгу «Розвиток підприємницьких здібностей та організаційно-професійних характеристик». *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2019. Вип. № 2 (16). С. 137–144.

57. Юдіна А.В. Модель мотивації успіху в працівників виробничих колективів: зміст та аналіз компонентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2021. № 2 (22). 146-15

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

58. Батрин Н. В. Проблема мотивації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2012. № 4. URL : <https://ur0.jp/E11L9> (дата звернення: 29.07.2024)
59. Божик К., Нікітенко С. Мотивація до успіху та готовність до ризику в юних тхеквондистів. URL : <https://ur0.jp/oh26C>
60. Єльчанінова Т., Ткачова Є., Мотивація досягнення успіху студентів з активною життєвою позицією: сиблінговий аспект. URL : <https://social-science.uu.edu.ua/article/1074> (дата звернення: 27.07.2024)
61. Єсінова Н.І., Петленко К.Ю., Правильна мотивація – шлях до успіху. URL : <https://ur0.jp/sOC1b> (дата звернення: 29.07.2024)
62. Кліпова О. В. Про систему мотивації персоналу URL : <http://www.prostarabota.com.ua> (дата звернення: 29.07.2024)
63. Малінка О.О. Створення ситуацій гарантованого успіху в процесі навчання студентів іноземній мові. URL : <https://ur0.jp/8LHLR>
64. Меліхова І.О. Суб'єктивна картина світу і мотивація досягнення успіху в юнацтва. URL : <https://ur0.jp/ogVKF> (дата звернення: 29.07.2024)
65. Михайличенко В.Є., Грень Л.М., Полянська В.В. Динаміка мотиваційної структури студентів вищих технічних навчальних закладів і значення цілепокладання у цьому процесі. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/159819559.pdf> (дата звернення: 29.07.2024)
66. Мухіна Л.М. Особливості мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентському колективі. URL : <http://habitus.od.ua/journals/2024/58-2024/16.pdf> (дата звернення: 29.07.2024)
67. Нуралієва Л., Сиволицька Л., Наливайко О. Самореалізація в процесі становлення особистості. Мотивація успіху та відбиток невдач. *Освітологічний дискурс*, 3-4(38-39). URL : <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.344> (дата звернення: 29.07.2024)

68. Пермінова Л.А. Мотивація як фактор навчальної успішності студента. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 20. URL : <https://ur0.jp/Hqb84> (дата звернення: 26.07.2024)
69. Попелюшко Р., Бабич А. Теоретичний аналіз впливу життєвих обставин на прояви агресивної поведінки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 21 (66). 2023. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41289/Popeliushko_Babych.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 29.07.2025)
70. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. Вісник. 2015. № 127. С. 177–180. URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574. (дата звернення: 29.07.2025)
71. Тюріна, В. Мотивація успіху і мотивація уникнення невдач як фактор формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів поліції на адаптивних засадах. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія: Педагогіка. 2020. Вип. 9 (17). URL : [https://doi.org/10.33296/2707-0255-9\(17\)-05](https://doi.org/10.33296/2707-0255-9(17)-05). (дата звернення: 29.07.2025)
72. Філоненко Л.А. Моделювання процесу формування мотивації досягнення успіху в умовах системних суспільних змін: теоретичний та практичний аспекти. URL : <https://ur0.jp/tCZKi> (дата звернення: 29.07.2024)
73. Чернописька В. Агресія як детермінуючий чинник протиправної поведінки людини. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Юридичні науки». № 2 (38), 2023 <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2023/nov/31666/19.pdf> (дата звернення: 29.07.2025)
74. Шевченко Н. Емпіричне дослідження мотивації самоосвіти студентів. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*, 2021. (53), С. 306–329. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.306-329> (дата звернення: 29.07.2025)

75. Auslander, W., Sterzing, P., Threlfall, J., Gerke, D., & Edmond, T. Childhood Abuse and Aggression in Adolescent Girls Involved in Child Welfare: The Role of Depression and Posttraumatic Stress. *J Child Adolesc Trauma*, 2022, №9,1–10. doi: 10.1007/s40653-016-0090-3 (дата звернення: 29.07.2025)

76. Adler A. Praxis und Theorie der Individual psychologie. URL : <https://www.bol.com/be/nl/p/praxisund-theorie-der-individualpsychologie/9200000086809110/> (дата звернення: 29.07.2025)

77. Stupak, O. Educational technologies in training future managers. *Новітня освіта*, 7(15), С. 97–104. URL : <https://doi.org/10.20535/2410-8286.200229> (ESCI (Web of Science)) (дата звернення: 29.07.2025)

ДОДАТКИ

Додаток А.

«Таблиця зведених первинних результатів емпіричного дослідження»

	Шкали					
	Агресивність	Шкала цинізму	Шкала агресивності	Шкала ворожості	Мотивація до успіху	Мотивація до уникнення невдач
1	31	27	26	19	16	10
2	35	25	23	17	19	10
3	31	27	26	17	20	11
4	32	25	28	15	17	10
5	40	40	32	23	10	17
6	38	40	33	22	16	13
7	35	39	33	23	20	10
8	34	27	24	24	20	14
9	31	25	26	22	20	11
10	31	25	24	20	18	10
11	38	37	31	22	17	14
12	40	38	33	23	13	22
13	41	40	32	23	10	20
14	44	40	32	23	11	22
15	43	40	32	22	15	20
16	35	33	26	18	20	13
17	38	35	30	19	17	11
18	37	25	25	18	16	11
19	38	32	24	17	15	15
20	41	39	33	24	11	20
21	41	40	32	22	10	22
22	38	38	20	15	15	12
23	32	25	26	16	16	10
24	36	32	33	20	16	11
25	32	27	25	18	16	15
26	40	40	33	22	8	22
27	41	35	30	20	10	22
28	42	36	30	22	10	22
29	31	27	26	19	16	14
30	38	25	22	20	11	16

31	40	38	32	24	12	20
32	44	38	32	22	12	20
33	37	25	25	18	16	11
34	44	40	32	23	11	22
35	43	40	32	22	15	20
36	32	25	28	15	17	10
37	40	40	32	23	10	17
38	38	40	33	22	16	13
39	31	25	24	20	18	10
40	38	37	31	22	17	14
41	31	27	26	19	16	10
42	35	25	23	17	19	10
43	31	27	26	17	20	11
44	41	40	32	22	10	22
45	38	38	20	15	15	12
46	38	32	24	17	15	15
47	41	39	33	24	11	20
48	36	32	33	20	16	11
49	32	27	25	18	16	15
50	40	40	33	22	8	22
51	41	35	30	20	10	22
52	42	36	30	22	10	22
53	31	27	26	19	16	14
54	38	25	22	20	11	16
55	40	38	32	24	12	20
56	44	38	32	22	12	20
57	40	38	33	23	13	22
58	41	40	32	23	10	20
59	32	25	26	16	16	10
60	35	39	33	23	20	10
61	34	27	24	24	20	14
62	31	25	26	22	20	11
63	35	33	26	18	20	13
64	38	35	30	19	17	11
Сер.показник	31,13	33,13	26,56	20,34	14,78	15,31
Дисперсія	16,92	36,72	15,25	7,16	12,86	20,96
Коефіцієнт асиметрії	-0.14	-0.23	-0.38	-0,44	-0.14	0,30

«Тексти використаних методик дослідження»**Тест А. Ассінгера (оцінювання агресивності у стосунках)**

Людина флегматична рідко є цікавим співрозмовником, але ж із занадто агресивною людиною, яка накидається, як тигр із засідки, неприємно спілкуватись.

Тест А. Ассінгера дає змогу визначити, чи достатньо людина коректна до оточення і чи легко спілкуватися з нею. Для більшої об'єктивності відповідей можна здійснити взаємо-оцінювання, коли колеги відповідають на запитання один одного. Це допоможе зрозуміти, наскільки правильна їхня самооцінка.

Оцінювання агресивності у стосунках

Підкресліть відповідь: I. Чи схильні Ви шукати шляхи до примирення після чергового службового конфлікту?

1. Завжди.
2. Іноколи.
3. Ніколи.

II. Як Ви поведетесь у критичній ситуації?

1. Переживаєте внутрішнє кипіння.
2. Зберігаєте спокій.
3. Втрачаєте самоконтроль.

III. Яким вважають Вас колеги?

1. Самовпевненим та заздрисним.
2. Дружелюбним.
3. Спокійним і незаздрисним.

IV. Як Ви відреагуєте, якщо Вам запропонують відповідальну посаду?

1. Приймете її з деякими побоюваннями.
2. Погодитесь без коливань.

3. Відмовитесь від неї заради особистого спокою.

V. Як Ви будете поводитись, якщо хтось із колег без дозволу візьме з Вашого столу папір?

1. Отримає від Вас «на горіхи».
2. Змусите повернути.
3. Запитаєте, чи не потрібно йому ще що-не-будь.

VI. Якими словами Ви привітаєте чоловіка (дружину), якщо він (вона) повернувся з роботи пізніше, ніж звичайно?

1. «Що це тебе так затримало»?
2. «Де ти стирчиш допізна»?
3. «Я вже почав (почала) хвилюватися».

VII. Як Ви поведетесь за кермом автомобіля?

1. Чи намагаєтесь обігнати машину, яка «показала Вам хвіст»?
2. Вам байдуже, скільки машин Вас обігнало.
3. Помчитесь з такою швидкістю, щоб ніхто не наздогнав Вас.

VIII. Якими Ви вважаєте свої погляди на життя?

1. Збалансованими.
2. Легковажними.
3. Досить категоричними.

IX. Які заходи Ви вживаєте, якщо не все вдається?

1. Намагаєтесь перекласти провину на іншого.
2. Примиряєтесь.
3. Стаєте надалі обережнішим.

X. Як Ви відреагуєте на фейлетон про випадки розпущеності серед сучасної молоді?

1. «Час уже заборонити їм такі розваги».
2. «Потрібно створити для них можливість організовано і культурно відпочивати».
3. «І чого ми стільки з ними клопочемось»?

XI. Що Ви відчуваєте, якщо посаду, яку Ви хотіли обійняти, посів інший?

1. «І навіщо я на це нерви витрачав»?
2. «Напевне, його фізіономія шефу приємніша».
3. «Можливо, в мене це вийде наступного разу».

XII. Як Ви переглядаєте страшний фільм?

1. Боїтесь.
2. Нудитесь.
3. Отримуєте справжнє задоволення.

XIII. Якщо через дорожню пробку Ви запізнюєтесь на важливу нараду?

1. Будете нервувати під час засідання.
2. Спробуєте викликати поблажливість партнерів.
3. Засмутитесь.

XIV. Як Ви ставитесь до своїх спортивних успіхів?

1. Обов'язково намагаєтесь виграти.
2. Цінуєте задоволення відчути себе знову молодим.
3. Дуже сердитесь, якщо не щастить.

XV. Як Ви вчините, якщо Вас погано обслуговували в ресторані?

1. Стерпите, уникаючи скандалу.
2. Викличете метрдотеля і зробите йому зауваження.
3. Звернетесь зі скаргою до директора ресторану.

XVI. Як Ви будете поводитись, якщо Вашу дитину образили в школі?

1. Поговорите із вчителем.
2. Влаштуєте скандал батькам «малолітнього злочинця».
3. Порадити дитині дати відсіч.

XVII. Яка, на Вашу думку, Ви людина?

1. Середня.
2. Самовпевнена.
3. Пробивна.

XVIII. Що Ви відповісте підлеглому, з яким зіткнулись у дверях установи, якщо він почав просити вибачення?

1. «Вибачте, це моя провина».

2. «Нічого, пусте».

3. «А уважнішим Ви бути не можете?!»

XIX. Як Ви відреагуєте на статтю в газеті про випадки хуліганства серед молоді?

1. «Коли ж нарешті будуть прийняті конкретні міри?!»

2. «Потрібно ввести тілесні покарання».

3. «Неможна все звалювати на молодь, винні й вихователі!»

XX. Уявіть, що Вам доведеться заново народитись, але вже твариною. Яку тварину Ви оберете?

1. Тигра чи леопарда.

2. Домашню кішку.

3. Ведмедя.

Результати:

45 і більше балів. Ви занадто агресивні, до того ж нерідко буваєте невірноваженим та жорстоким до інших. Ви сподіваєтесь здобути керівні «верхи», розраховуючи на власні методи, досягти успіху, жертвуючи інтересами оточення, тому Вас не дивує неприязність співробітників, але за найменшої нагоди Ви намагаєтесь їх за це покарати.

36-44 бали. Ви помірно агресивні, але досить успішно крокуєте по життю, оскільки у Вас достатньо здорового честолюбства та самовпевненості.

0-35 балів. Ви маєте низький рівень агресивності.

Діагностика ворожості (за шкалою Кука-Медлей)

Опитувальник

6 – зазвичай 3 – випадково 5 – часто 2 – рідко 4 – інколи 1 – ніколи

1. Я часто зустрічаю людей, які називають себе експертами, хоч вони такими не є.

2. Мені часто доводиться виконувати накази людей, які знають менше, ніж я.

3. Багатьох людей можна звинуватити в аморальній поведінці.

4. Багато людей перебільшують важкість своїх невдач, щоб дістати співчуття та допомогу.
5. Час від часу мені доводилось грубіянити людям, які поводитись невічливо стосовно мене й діяли мені на нерви.
6. Більшість людей шукають собі друзів, тому що друзі можуть бути корисними.
7. Часто слід витратити багато зусиль, щоб переконати інших у своїй правоті.
8. Люди часто розчаровували мене.
9. Часто люди вимагають більше поважати свої права, ніж намагаються поважати права інших.
10. Більшість людей не порушують закон, бо бояться бути спійманими.
11. Зазвичай люди користаються нечесними способами, щоб не втратити можливої вигоди.
12. Я вважаю, що багато людей використовують брехню для того, щоб йти далі.
13. Існують люди, які настільки мені неприємні, що я підсвідомо радію, коли в них стаються невдачі.
14. Я часто можу нехтувати своїми принципами, щоб перевершити свого противника.
15. Якщо люди поступають зі мною погано, я обов'язково відповідаю їм тим самим, хоча біз принципу.
16. Як правило, я відчайдушно обстоюю свою точку зору.
17. Деякі члени моєї сім'ї мають звички, які мене дратують.
18. Я не завжди легко погоджуюсь з іншими.
19. Ніколи й нікого не хвилює те, що відбувається з тобою.
20. Безпечніше нікому не вірити.
21. Я можу поводитись дружньо з людьми, які, на мою думку, діють неправильно.
22. Багато людей уникають ситуацій, у яких вони мають допомагати іншим.

23. Я не осуджую людей за те, що вони намагаються привласнити собі все, що тільки можливо.

24. Я не звинувачую людину за те, що вона в власних цілях використовує інших людей, які дозволяють їй з собою це робити.

25. Мене дратує, коли інші відволікають мене від справи.

26. Мені б дуже сподобалось, як би злочинця карали за його злочини.

27. Я не намагаюся приховати погане враження про інших людей.

Опрацювання та інтерпретація результатів.

Ключ.

Шкала цинізму: 1 2 3 4 6 7 9 10 11 12 19 20 22

Шкала агресивності: 5 14 15 16 21 23 24 26 27

Шкала ворожості: 8 13 17 18 25

Варіанти відповідей:

Бали: зазвичай 6, часто 5, інколи 4, випадково 3, рідко 2, ніколи 1.

Інтерпретація результатів для шкали цинізму:

65 балів і більше – високий показник;

40–45 балів – середній показник з тенденцією до високого;

25–40 балів – середній показник з тенденцією до низького;

25 балів і менше – низький показник.

Інтерпретація результатів для шкали агресивності:

45 балів і більше – високий показник;

30–45 балів – середній показник з тенденцією до високого;

15–30 балів – середній показник з тенденцією до низького;

15 балів і менше – низький показник.

Інтерпретація результатів для шкали ворожості:

25 балів і більше – високий показник;

18–25 балів – середній показник з тенденцією до високого;

10–18 балів – середній показник з тенденцією до низького;

10 балів і менше – низький показник.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

По кожному з нижчезазначених питань відповідайте «Так» або «Ні».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;

Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;

Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;

Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса

Пояснення. Вам пропонується список слів з 30 рядків, по три слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, що найбільше точно характеризує Вас і відзначте його.

1	2	3
1. Сміливий	пильний	заповзятливий
2. Лагідний	нерішучий	впертий
3. Обережний	рішучий	песимістичний
4. Непостійний	безцеремонний	уважний
5. Нерозумний	боягузливий	нерозважливий
6. Спритний	жвавий	передбачливий
7. Холоднокровний	поміrkований	завзятий
8. Стрімкий	легковажний	полохливий
9. Нерозважливий	манірний	непередбачливий
10. Оптимістичний	добросовісний	уважний
11. Меланхолійний	невпевнений	нестійкий
12. Боягузливий	недбалий	схвильований
13. Нерозважливий	тихий	полохливий
14. Уважний	нерозумний	сміливий
15. Розсудливий	швидкий	мужній
16. Заповзятливий	обережний	передбачливий
17. Схвильований	розсіяний	нерішучий
18. Малодушний	необережний	безцеремонний
19. Лякливий	нерішучий	нервовий
20. Відповідальний	відданий	авантюрний

21. Передбачливий	жвавий	відчайдушний
22. Приборканий	байдужий	недбалий
23. Обережний	безтурботний	терплячий
24. Розумний	турботливий	хоробрий
25. Завбачливий	безстрашний	добросовісний
26. Поспішний	лякливий	безтурботний
27. Розсіяний	нерозважливий	песимістичний
28. Обачний	розсудливий	заповзятливий
29. Тихий	неорганізований	боязкий
30. Оптимістичний	пильний	безтурботний

КЛЮЧ

Якщо ви отримуєте один бал за вибір, наведений у ключі (перша цифра перед ризикою означає номер рядка, друга цифра після ризику – номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, записане в першому рядку, в другому стовпчику – «пильний»). За інший вибір бал не зараховується.

Ключ підрахунку:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат. Чим більша сума балів – тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Від 2 до 10 балів: низька мотивація до самозахисту;

від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – високий рівень мотивації;

понад 20 балів – надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, самозахисту.