

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ**

Кафедра клінічної психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

**Соціально-психологічні особливості академічної мотивації
підлітків**

Виконала:

студентка 2-го курсу групи ПМ - 211
спеціальності 053 Психологія

освітньо-професійна програма Клінічна
психологія

Артюх Олена Олександрівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Науковий керівник:

к.психол.н.

(наукова ступінь, вчене звання)

Трофімова Дар'я Олександрівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Робота рекомендована до захисту
рішенням кафедри клінічної психології

Протокол № _____ від «_____» червня 2023р.

Зав. кафедри _____ д.психол.н.,с.н.с. Лисенко Ірина Павлівна
підпис (наукова ступінь, вчене звання ,прізвище, ім'я, по батькові)

Київ – 2023

ЗМІСТ

| | |
|---|----------|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ I Аналіз теоретичних джерел щодо соціально-психологічних чинників академічної мотивації..... | 8 |
| 1.1 Теоретичний огляд щодо вивчення академічної мотивації та особливостей сімейного виховання..... | 8 |
| 1.1.1 Основні теорії академічної мотивації та модель факторів, що впливають на неї..... | 8 |
| 1.1.2 Огляд теоретичних моделей сімейного виховання..... | 13 |
| 1.1.3 Попередні дослідження про зв'язок між сімейним вихованням, мотивацією, перфекціонізмом, самоконтролем та автономністю..... | 18 |
| 1.2 Взаємозв'язок перфекціонізму, самоконтролю та автономності-залежності з академічною мотивацією..... | 19 |
| 1.2.1 Зв'язок самоконтролю та академічної мотивації..... | 19 |
| 1.2.2 Вплив перфекціонізму на академічну мотивацію..... | 22 |
| 1.2.3 Роль автономності-залежності особистості в академічній мотивації..... | 24 |
| 1.3 Вплив особливостей сімейного виховання на формування перфекціонізму, самоконтролю та автономності-залежності в контексті академічної мотивації..... | 26 |
| 1.3.1 Вплив стилю батьківства на розвиток перфекціонізму..... | 26 |
| 1.3.2 Вплив сімейного середовища на розвиток самоконтролю..... | 29 |
| 1.3.3 Вплив сімейних стилів виховання на формування академічної автономності-залежності у підлітків..... | 33 |
| Висновки до розділу I..... | 36 |
| РОЗДІЛ II Цілі, задачі та організація емпіричного дослідження | |

| | |
|--|-----------|
| взаємозв'язку сімейного виховання, особистісних рис та академічної мотивації..... | 38 |
| 2.1 Зміст та організація дослідження..... | 38 |
| 2.2 Методологічна модель дослідження..... | 40 |
| 2.3 Характеристика та аналіз вибірки..... | 47 |
| Висновки до розділу II..... | 53 |
| РОЗДІЛ III Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження..... | 54 |
| 3.1 Опис результатів..... | 55 |
| 3.2 Розробка рекомендацій..... | 81 |
| Висновки до розділу III..... | 87 |
| ВИСНОВКИ..... | 90 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 94 |

ВСТУП

Актуальність. Останні три роки відбуваються події, через які дистанційний формат роботи і навчання набувають постійного характеру. Діти шкільного віку та студенти вимушені навчатись вдома. Більшість шкіл сильно скорочують час відведений на розгляд матеріалів шкільної програми, в той час як функція методично-виховної роботи переходить до інституту сім'ї. Вплив батьків на успішність і мотивацію дітей шкільного віку був значним і у часи очного навчання, тепер же сім'я забирає на себе більшу долю факторів.

З точки зору батьків, вони отримують додаткову відповідальність - мотивувати дітей до навчання. Враховуючи що батьки самі піддаються впливу стресу і змушені постійно адаптуватись до середовища, що швидко змінюється, та перебувати під перманентною загрозою життю - це суттєво впливає на якість батьківсько-дитячих відносин, а негативні риси особливостей стилів виховання можуть проявлятися яскравіше.

До того ж кількість контакту та час взаємодії дітей з батьками збільшується.

Тому так важливо розглянути дану тему зараз, оскільки дана проблематика є актуальною не тільки у загально психологічному, а і у прикладному аспектах.

Дослідження поняття мотивації має багатолітню історію. Розуміння мотивації змінювалося на протязі часу, прогресуючи від простих теорій до більш складних і фундаментальних розумінь. В середині ХХ століття відомі психологи, такі як Сігмунд Фрейд, Альфред Адлер та Карл Юнг, розглядали мотивацію як важливий аспект людської поведінки. Вони підкреслювали вплив безсвідомих прагнень і підсвідомих сил на наші дії та рішення. Розвиток науки в подальшому визначив декілька мотиваційних

теорій, такі як теорія очікувань, цілеорієнтовану мотивацію, соціально-когнітивна теорія самодетермінації та інші.

Початкові дослідження в галузі впливу виховання на особистість були спрямовані на вивчення ролі батьків у вихованні та їх впливу на формування моральних цінностей та соціальної поведінки дітей. У середині ХХ століття вчені, такі як Джон Боулбі та Мері Ейнсворт, зосередилися на дослідженні прив'язаності дитини до батьків, встановлюючи зв'язок між якістю сімейних стосунків та психологічним розвитком дітей. У сучасних же дослідженнях особливостей сімейного виховання також враховується роль родинних цінностей, культурного контексту та етнічної приналежності. Дослідники розробляють моделі сімейного виховання, які описують різні підходи та стратегії, які використовують батьки у вихованні своїх дітей.

Об'єктом дослідження є академічна мотивація підлітків, зокрема школярів і студентів.

Предметом дослідження є соціально-психологічні особливості впливу на академічну мотивацію школярів і студентів.

Метою дослідження є дослідити соціально-психологічні особливості академічної мотивації школярів і студентів.

Завданням цієї роботи є:

- провести аналіз теоретичних джерел та актуальних досліджень;
- організувати та провести дослідження;
- виявити та проаналізувати взаємозв'язок даних, отриманих в ході емпіричного дослідження;
- розробити методичні рекомендації батькам підлітків, для підвищення рівня академічної мотивації.

Методи дослідження. Для дослідження проблематики роботи були використані такі методи як теоретичний аналіз, спостереження та

психо-діагностичне опитування з статистичним (факторний, експлораторний, регресійний) аналізом результатів.

В емпіричному дослідженні було застосовано такі методики:

- Підлітки оцінюють батьків (ПОР/ADOR) - для визначення особливостей сімейного виховання;
- Шкала академічної мотивації школярів, скорочено ШАМ-Ш (розроблена Т. О. Гордєєвою, О. О. Сичовим, В. В. Гижицьким и Т. К. Гавриченковою в 2017 році, яка заснована на теорії самодетермінації) - для експериментальної групи.
- Шкала академічної мотивації студентів, скорочено ШАМ - для контрольної групи
- Коротка шкала самоконтролю (Brief Self-Control Scale, BSCS)
- Переглянута шкала перфекціонізму Р. СЛЕНІ (Slaney, R.B. The Almost Perfect Scale – Revised / R.B. Slaney - Адаптація: Т. М. Пермякова, М. С. Шевелева (2016)
- Опитувальник "Автономність - залежність особистості у навчальній діяльності" (Г. Пригніна)

Емпіричне дослідження проводилось на базі студентів 1-2 курсів Національного технічного університету Київський політехнічний інститут ім. Сікорського та учнів 6-11 класів, які виявили інтерес до дослідження та мали важливий вплив на залучення інших людей до участі у дослідженні, розповсюджуючи опитувальник серед своїх знайомих та родини. Дані респонденти були розподілені на експериментальну та контрольну групу за академічним рівнем.

Теоретична значущість роботи полягає у дослідженні і аналізі впливу особливостей сімейного виховання на формування таких особистісних рис як перфекціонізм, автономність-залежність та

самоконтроль та їх роль в академічній мотивації, що сприятиме розвитку науки та поповнення її змісту.

Практична значущість роботи полягає у полегшенні контакту батьків та їх дітей шкільного віку, зниженню рівня стресу і напруги у відносинах, зниженню суб'єктивної оцінки рівня відповідальності і можливості впливу на мотивацію учнів у вчителів, репетиторів та інших учасників освітнього процесу. Психоедукація та інформування батьків дітей шкільного віку. Також ця робота можлива до розгляду адміністрацією шкіл, вчителями, репетиторами та іншими учасниками едукативного процесу для розуміння причинно-наслідкових зв'язків способу взаємодії членів окремих сімей та впливу особливостей цієї взаємодії на академічну мотивацію учнів.

РОЗДІЛ I Аналіз теоретичних джерел щодо соціально-психологічних чинників академічної мотивації

1.1 Теоретичний огляд щодо вивчення академічної мотивації та особливостей сімейного виховання

1.1.1 Основні теорії академічної мотивації та модель факторів, що впливають на неї

Дослідження поняття мотивації має багатолітню історію і включає в себе внесок вчених з різних галузей, таких як психологія, соціологія, економіка та біологія. Розуміння мотивації змінювалося на протязі часу, прогресуючи від простих теорій до більш складних і фундаментальних розумінь.

Вже в середині ХХ століття відомі психологи, такі як Зігмунд Фройд, Альфред Адлер та Карл Юнг, розглядали мотивацію як важливий аспект людської поведінки. Вони підкреслювали вплив безсвідомих прагнень і підсвідомих сил на наші дії та рішення.

Подальший розвиток теорій мотивації належить до психологів, таких як Абрахам Маслоу та Карл Роджерс. У 1950-1960-х роках Маслоу вперше висунув концепцію ієрархії потреб, яка пропонувала, що люди мають різні рівні потреб, які впливають на їх мотивацію. Роджерс зосередився на самореалізації та відповідності між особистістю і середовищем.

У 1970-1980-х роках увага дослідників переключилася на теорії очікувань та ціліорієнтовану мотивацію. Джон Аткинсон та Віктор Врум розробили теорії, що підкреслюють роль очікувань, цінності та очікуваних результатів у формуванні мотивації.

Останніми десятиліттями увага також приділяється соціокультурним аспектам мотивації. Вивчення культурних впливів на мотивацію розкриває

різницю в цінностях, нормах та очікуваннях між різними культурами, що впливає на індивідуальну мотивацію.

Академічна мотивація є однією з ключових складових успішного навчання і розвитку особистості. Існуючі та нові наукові положення підкреслюють актуальність та необхідність дослідження факторів академічної мотивації з таких причин:

1. Важливість академічної мотивації для навчання: Дослідження показують, що студенти з високим рівнем академічної мотивації зазвичай досягають кращих результатів в навчанні, порівняно зі студентами, які не мають достатньої мотивації. Це може бути зокрема важливо у вищих навчальних закладах.

2. Сучасна концепція мотивації: Сучасні наукові підходи до мотивації наголошують на тому, що вона є більш складною і динамічною, ніж просто драйв або бажання досягти успіху. Академічна мотивація може бути пов'язана з різними факторами, такими як індивідуальні особливості, соціальне середовище, методи навчання та ін.

3. Необхідність розвитку особистості: Розвиток академічної мотивації може допомогти не лише в досягненні успіхів у навчанні, але й у загальному розвитку особистості, розвитку самооцінки, самодисципліни, вміння працювати в команді та ін.

У минулому столітті вивчення наукових проблем формування та розвитку мотивів навчальної діяльності студентів стало інтенсивнішим завдяки працям українських та закордонних психологів та педагогів. Вони досліджували характеристики та структуру навчальної мотивації, а також її складові, такі як потреби й установки особистості. А. Маслоу, Ф. Олпорт, Л. Виготський розглядали мотивацію як стан особистості, який дозволяє їй реалізувати свої мотиви у соціокультурному середовищі, а також

вказували, що мотивація впливає на становище особистості у цьому середовищі.

Сучасні представники педагогічної психології вважають, що вища освіта має надзвичайно важливу роль у навчанні та вихованні студентів, і вони підкреслюють, що особистісні характеристики студентів визначають рівень їхніх навчальних досягнень протягом університетського навчання. Сучасні вчені досліджують характеристики та сутність формування мотиваційно-ціннісної сфери студентів, а також пізнавальні, мотиваційні та цільові аспекти навчальної діяльності студентів.

Існує багато різних теоретичних підходів до вивчення академічної мотивації. Розглянемо найпоширеніші з них:

Теорія інтересу - це теорія мотивації, яка припускає, що учні мотивовані до виконання завдань, які вони вважають цікавими. Інтерес може бути внутрішнім, тобто закладеним у самому завданні, або зовнішнім, тобто мотивованим зовнішніми факторами, такими як заохочення чи покарання.

Табл. 1.1

Класифікація мотивів за Н.Г. Молодцовою

| | Внутрішні мотиви | Зовнішні мотиви |
|------------------|---|---|
| Специфіка | Мотиви, пов'язані з самим процесом учбової діяльності | Мотиви, пов'язані з результатом учбової діяльності |
| Види | Бажання дізнаватись нове (пізнавальний інтерес). Радість від подолання труднощів (перешкод) | Мотиви самоосвіти. Мотиви престижу та інші соціальні мотиви. Мотиви уникнення невдач. Ігровий мотив |

Теорія цілей досягнення - це теорія мотивації, яка припускає, що студенти мотивовані для досягнення різних цілей, таких як майстерність або ефективність. Цілі оволодіння зосереджені на навчанні та розумінні,

тоді як цілі виконання зосереджені на демонстрації компетентності та уникненні невдач.

Теорія самовизначення (самодетермінації) - це теорія мотивації, яка фокусується на потребах в автономії, компетентності та спорідненості. Теорія припускає, що учні мотивовані, коли вони відчують, що вони контролюють своє навчання, що вони здатні досягти успіху і що вони пов'язані з іншими.

Табл. 1.2

Класифікація мотивів за А.К. Марковою

| Безпосередньо-спонукальні мотиви учбової діяльності | Інтелектуально-спонукальні мотиви | Перспективно-спонукальні мотиви учбової діяльності |
|---|---|---|
| Засновані на емоційних проявах особистості (яскравість, новизна, цікавість, привабливість особистості педагога, бажання отримати винагороду, страх отримання негативної оцінки, небажання бути об'єктом обговорення у класі). | Засновані на отриманні задоволення від самого процесу пізнання (інтерес до знань, допитливість, прагнення розширити свій культурний рівень, захоплення самим процесом вирішення учбово-пізнавальних задач). | Засновані на розумінні значущості знань взагалі-то учбового предмету зокрема прикладний характер знань пов'язування учбового предмету з наступним самостійним життям розвинути почуття обов'язку відповідальності очікування отримання винагороди в перспективі |

Теорія атрибуції - це теорія мотивації, яка припускає, що переконання студентів про причини їхніх успіхів і невдач впливають на їхню мотивацію. Студенти, які приписують свій успіх власним зусиллям і здібностям, більш мотивовані, ніж студенти, які приписують свій успіх везінню або зовнішнім факторам.

Теорія очікуваної цінності (теорія очікувань) - це когнітивна теорія мотивації, яка припускає, що студенти або учні мотивовані до виконання

академічних завдань, коли вони вірять, що здатні досягти успіху і що завдання є цінним. Теорія стверджує, що очікування студентів (переконання щодо їхньої здатності досягти успіху) та цінності (переконання щодо важливості завдання) взаємодіють, впливаючи на їхню мотивацію.

Соціально-когнітивна теорія - це теорія навчання, яка припускає, що на мотивацію впливають різноманітні фактори, включаючи навчання через спостереження, самоефективність та підкріплення. Спостережне навчання відбувається, коли студенти вчать, спостерігаючи за іншими. Самоефективність - це віра людини у свою здатність досягти успіху у виконанні завдання. Підкріплення - це процес надання учням винагороди за їхні зусилля.

Табл. 1.3

Класифікація мотивів за П.М. Якобсоном

| Мотивація негативного характеру, пов'язана з мотивами, що знаходяться поза учбовою діяльністю | Мотивація позитивного характеру, пов'язана з мотивами, що знаходяться поза учбовою діяльністю | Мотивація, що знаходиться в самій учбовій діяльності та безпосередньо пов'язана з метою учіння |
|--|--|---|
| Усвідомлення певних незручностей та неприємностей, якщо не буде навчатись (докори батьків та вчителів, острах покарання) | Схвалення оточуючих, почуття обов'язку, шлях до власного благополуччя, кар'єра, бажання зайняти лідерську позицію в класі. | Розширення світогляду, набуття знань, задоволення допитливості, реалізація власних здібностей, прояви інтелектуальної активності. |

Це лише деякі з багатьох теоретичних підходів до вивчення академічної мотивації. Кожна теорія має свої сильні та слабкі сторони, і жодна з них не може повністю пояснити складний феномен мотивації.

Усі ці дослідження та теорії вказують на те, що мотивація є складним та багатограним явищем, яке визначається взаємодією різних факторів,

включаючи біологічні, психологічні та соціокультурні аспекти. Розуміння мотивації має велике значення для різних галузей, таких як освіта, рекрутинг, психологічна практика та управління, оскільки допомагає краще розуміти та впливати на поведінку та досягнення людей.

1.1.2 Огляд теоретичних моделей сімейного виховання

Питання впливу типу взаємодії між дорослими та дітьми на формування особистості останніх активно обговорюються у сучасній літературі. З'явилася концепція, що тип відносин між батьками та дітьми в сім'ї є одним з основних факторів, що визначають характер дитини та її поведінку. Особливо яскраво тип дитячо-батьківських відносин проявляється під час виховання дитини.

Один з перших вчених, які активно досліджували сімейне виховання, був Жан-Жак Руссо. У своїй праці "Еміль, або про виховання" він висловив ідеї про природність дитинства, необхідність ненав'язливого виховання та розвитку відповідно до природних здібностей дитини.

У ХХ столітті інтерес до сімейного виховання значно виріс. Фредерік Віннікотт, впливовий британський психоаналітик, розробив теорію про ролі батьків у формуванні емоційного світу дитини. Він підкреслював значення емоційного контакту і бажання батьків задовольнити потреби дитини для нормального розвитку.

Найбільш відомі концепції стилів батьківства пов'язані з дослідженнями американського психолога Діани Баумрінд. У 1960-х роках Баумрінд зацікавилася тим, як батьки спілкуються зі своїми дітьми - чи контролюють їх, чи домовляються. Було встановлено, що сама ідея батьківського контролю авторитарними дорослими мала негативний

настрій. Баумрінд пояснює це тим, що люди сприймали "контроль" як сліпе підкорення, жорстокі покарання та маніпулятивну поведінку.

Натомість, у бажанні уникнути небезпек авторитаризму, багато батьків намагалися застосовувати протилежний підхід. Вони мало ставили вимог до своїх дітей, уникаючи будь-яких спроб контролю. За Баумрінд ці варіанти були перебільшенням у крайнощах. У пошуках компромісного підходу до виховання, який би сприяв самодисципліні та відповідальності дітей, дослідниця запропонувала розрізнити три різні стилі: авторитарний, ліберальний і демократичний. Пізніше, у 1983 році, дослідники додали четвертий стиль – індиферентне виховання.

Всі ці стилі виховання є комбінацією характеристик:

- високий або низький рівень контролю
- “теплі” або “холодні” стосунки (рівень чуйності).

Розташувавши ці характеристики на осях, отримуємо таку схему:

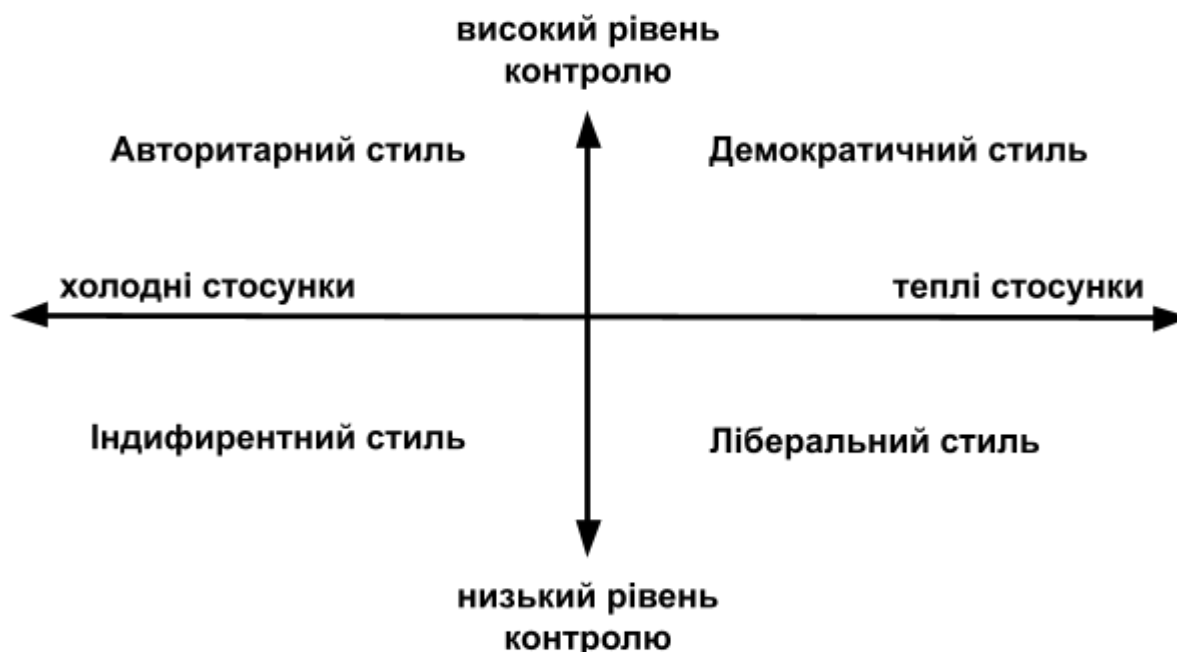


Рис. 1.1 Стилі виховання за Д. Баумрінд

Авторитарний стиль виховання характеризується недооцінкою позитивних якостей дітей батьками і переважанням контролю. Цей спосіб

виховання часто пов'язують з агресивно-командним впливом батьків. Авторитарні батьки намагаються в початковому віці вкласти у дитину страх і дисципліну, зосереджуючись на покаранні, а не на заохоченні. Він може негативно вплинути на самооцінку дитини і заважати її повноцінному розвитку. Авторитарні батьки прагнуть контролювати всі аспекти дитинства, обмежуючи права та свободу дій.

Насправді, авторитарні батьки не обов'язково є диктаторами або деспотами. Вони можуть бути люблячими і ніжними, але вони ставлять свої потреби у контролюванні життя дитини на перше місце. З одного боку, це може забезпечити певний психологічний комфорт, дозволяючи батькам менше хвилюватися за дитину і не боятися, що вона зробить помилковий вибір. Але з іншого боку, надмірний батьківський контроль перешкоджає розвитку самостійності у підлітка, оскільки він не має можливості навчитися ініціативності, відповідальності, наполегливості та самоконтролю. Справжня самоповага і впевненість у собі формуються лише тоді, коли людина має можливість самостійно поставити перед собою мету та досягти її.

Ліберальні батьки прагнуть надати своїм дітям найкраще і завжди намагаються задовольнити їх потреби. Ліберальний стиль виховання характеризується наданням дітям повної самостійності. Батьки цього типу готові відступати перед примхами дитини вже з раннього віку і не накладають практично жодних обмежень. У відносинах "батьки - дитина" головну роль відіграє сама дитина, а не батьки.

Ліберальні батьки, як правило, мають добрі наміри, проте їхні зусилля можуть мати протилежні наслідки. На жаль, багато батьків практикують індиферентний стиль виховання, не займаючись активною участю у житті дитини і не виявляючи інтересу до її потреб.

Також варто зазначити, що в одній сім'ї різні члени можуть прихильності до різних стратегій виховання. Батько, мати, бабусі, дідусі або інші родичі можуть мати конфлікти між собою, підтримуючи різні стилі виховання. Крім стилів відносин, спрямованих безпосередньо на дитину, важливий вплив на неї має також стиль взаємодії між дорослими членами сім'ї.

Характерні риси, виявлені Ерлом Шафером, допомагають визначити особливості виховного процесу. Він казав про те, що виховний вплив батьків (так, як це описують діти) можна охарактеризувати за допомогою трьох факторних змінних:

- прийняття - емоційне відторгнення;
- психологічний контроль - психологічна автономія;
- прихований контроль - відкритий контроль.

При цьому прийняття тут має на увазі безумовно позитивне ставлення до дитини незалежно від вихідних очікувань батьків. Емоційне ж відторгнення розглядається як негативне ставлення до дитини, відсутність до неї любові і поваги, а часом і просто ворожість. Поняття психологічного контролю позначає як певний тиск і навмисне керівництво дітьми, так і ступінь послідовності в здійсненні виховних принципів.

В 1965 році він розробив опитувальник для вивчення поведінки батьків, як її сприймають діти, виходячи з припущення, що сприйняття дитиною поведінки своїх батьків може бути більш важливим для її адаптації, ніж фактична поведінка батьків. Цей інструмент, Опитувальник дитячого сприйняття батьківської поведінки (CRPBI), був розроблений на основі низки досліджень Шафера в співпраці з Беллом та Дроплеманом і призначений для оцінки батьківської поведінки, що стосується обох батьків. Його роботу продовжити чеські автори З. Матейчик і П. Ржичан, які 1983 року на основі даної концепції розробили власний опитувальник

ADOR. Опитувальник виділяє такі особливості батьківського виховання як позитивний інтерес, директивність, ворожість, автономність батьків, непослідовність виховання, близькість та критика. При чому особлива увага приділена різниці сприйняття батьків своєї та протилежної статі для хлопців та дівчат.

Також риси, що складають певні особливості сімейного виховання виділяв в своїх роботах Е.Г. Ейдеміллер. Вони включають рівень протекції, що відображає зайнятість батьків вихованням та їхню відданість дитині в термінах сил, часу і уваги; повноту задоволення потреб, як матеріальних, так і духовних; ступінь пред'явлення вимог, яка описує кількість та якість обов'язків, що покладаються на дитину; ступінь заборон, яка вказує на самостійність дитини та її можливість вибору поведінки; строгість санкцій, яка відображає відношення батьків до покарань як засобу виховання; і стійкість іміджу виховання, що описує стабільність або коливання у використанні різних методів виховання. Комбінація вираженості цих характеристик надає основи для діагностики типу негармонійного сімейного виховання.

У підсумку, сімейний стиль виховання має значний вплив на формування автономності-залежності у підлітків. Авторитарний стиль може сприяти формуванню залежності, пермісивний стиль може вести до недостатньої самостійності, а демократичний стиль сприяє розвитку автономності. Розуміння цього впливу може допомогти батькам створити підтримуюче і стимулююче середовище.

1.1.3 Попередні дослідження про зв'язок між сімейним вихованням, мотивацією, перфекціонізмом, самоконтролем та автономністю

Нині існують різні напрями, що розкривають проблему формування навчальної мотивації. Ряд авторів пов'язують вирішення проблеми формування мотивації з мотивами навчальної діяльності, зокрема, їх змістовими характеристиками, а інші дослідники — з умовами, що впливають на формування мотивації. Так, частіше за все розглядається вплив на мотивацію особистісних рис учнів; емоційних станів; специфіки організації навчальної діяльності. В дослідженнях П.С.Славіної, П.М.Якобсона вивчається зміна мотивів навчання в різних вікових групах школярів у зв'язку зі зміною самооцінки і рівня домагань.

Вивчення батьківського впливу на мотивацію, навчання та шкільні досягнення учнів нещодавно збільшилося, оскільки дослідники намагаються зрозуміти контекстуальний вплив на навчання (див., наприклад, Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005; Spera, 2005, для огляду). Вплив батьків на академічне навчання вивчали здебільшого з точки зору участі батьків у навчанні дітей у школі чи виконанні домашніх завдань та стилях виховання [3, 19]. Однак також має місце вплив інших типів батьківської поведінки, а також батьківських переконань і батьківського впливу [38] на мотивацію учнів, шкільні досягнення. Загалом дослідження зв'язку сім'я та школи підкреслили важливий зв'язок між чинниками батьківства та результатами навчання. Однак картина є складною щодо того, як батьки можуть сприяти, зміцнювати або перешкоджати бажаним академічним результатам. Фактори, зокрема вік і стать батьків і учнів, їх соціально-економічний статус, етнічна приналежність та інші демографічні змінні, ускладнюють дослідження впливу батьків на академічну мотивацію та досягнення в школі [14]. І теоретичні, і методологічні питання в цій галузі все ще залишаються

невирішеними, і для того, щоб поглибити наші знання про мережу взаємозв'язків між багатьма аспектами батьківства та академічними досягненнями, потрібні ще багато досліджень.

1.2 Взаємозв'язок перфекціонізму, самоконтролю та автономності-залежності з академічною мотивацією

1.2.1 Зв'язок самоконтролю та академічної мотивації

Самоконтроль - це одна з рис особистості, що включає здатність керувати своєю поведінкою, емоціями, бажаннями і діяти продумано, утримуючись від імпульсивної поведінки.

Індивіди з високим рівнем самоконтролю більш цілеспрямовані, організовані та наполегливі в досягненні своїх цілей. Вони також вдаються до більш конструктивних стратегій подолання труднощів, частіше використовуючи такі стратегії, як активний копінг, планування, відмова від конкуруючої діяльності, і рідше вдаються до непродуктивних стратегій - поведінкового ухилення і заперечення.

Люди з високим рівнем самоконтролю демонструють вищий рівень емоційної стабільності та психологічного благополуччя, що оцінювався через показники задоволеності життям, позитивного і негативного афекту та осмисленості життя.

Для осіб із високим рівнем самоконтролю притаманне більш конструктивне мислення під час аналізу різноманітних життєвих ситуацій, що виявляється у схильності до оптимістичного пояснення позитивних і негативних життєвих подій, інтернальності під час пояснення успіхів та невдач, загальній, академічній та професійній самоефективності. При цьому зв'язок показників самоконтролю та конструктивного мислення

може бути двонаправленим. Можливо, що виражений самоконтроль допомагає повірити в майбутнє й оцінювати події, які відбуваються, як більш керовані та контрольовані, але можливо, що розвинене конструктивне мислення допомагає індивідові справлятися з імпульсами й контролювати свою поведінку та досягнення.

Самоконтроль в термінах академічної мотивації частіше зустрічається як саморегульоване навчання.

Саморегульоване навчання є процесом, який допомагає студентам керувати своїми думками, поведінкою та емоціями, з метою успішного орієнтування у своєму навчальному досвіді. Цей процес передбачає, що студенти свідомо спрямовують свої дії та процеси на набуття інформації або навичок.

Зазвичай моделі саморегульованого навчання складаються з декількох етапів. Одна з популярних циклічних моделей виділяє три етапи (рис. 2) : передбачення і планування, моніторинг продуктивності та аналіз продуктивності.

На етапі передбачення і планування студенти аналізують навчальне завдання та ставлять конкретні цілі для його виконання. Однак, коли студенти зіткнулися з незнайомими темами, вони можуть не знати, як найкраще підійти до завдання або які цілі будуть найбільш раціональними.

На етапі моніторингу продуктивності студенти використовують різні методи для досягнення прогресу в навчанні та контролюють їхню ефективність, а також власну мотивацію щодо досягнення навчальних цілей. Під час остаточного аналізу етапу продуктивності студенти оцінюють свою роботу протягом виконання завдання та ефективність обраних методик. На цьому етапі студенти також повинні вміти керувати своїми емоціями, які виникають під час досягнення позитивних

результатів навчання. Цей самоаналіз має вплив на визначення майбутніх навчальних цілей студентів.



Рис. 1.2 Етапи саморегульованого навчання згідно з Б. Циммерманом

Активність та самомотивація студентів є важливими ознаками самостійності, що роблять їх відмінними серед однолітків. Дослідження підтверджують, що саморегульовані студенти приділяють більше уваги своєму навчанню, добровільно відповідають на запитання і активно шукають додаткові ресурси для освоєння матеріалу. Значущо, що саморегульовані студенти також впливають на своє навчальне середовище для задоволення своїх навчальних потреб. Наприклад, вони частіше звертаються за порадою і додатковою інформацією та прагнуть створити позитивні навчальні умови порівняно зі студентами, які мають менший рівень саморегуляції. Останні дослідження показують, що студенти, які прагнуть до саморегуляції, також досягають кращих результатів в академічних тестах та мають вищі досягнення та успішність [32, 34].

Деякі дослідження свідчать, що студенти, які розвивають навички саморегуляції шляхом моніторингу та імітації, мають більшу ймовірність

досягти високого рівня академічної ефективності та показати кращі результати. Саморегуляція виявляє різницю між успіхом і невдачею для багатьох студентів [5,6]. Саморегульоване навчання залежить від взаємодії різних факторів, які визначають його розвиток і стабільність [1, 18].

Якщо студенти не бачать цінності у виконанні завдань або вивченні матеріалу, вони менш схильні витратити час на постановку цілей та планування методів для їх досягнення. Крім того, переконання студентів у своїй ефективності та впевненість у здатності успішно виконувати завдання також грають важливу роль у процесі навчання. Дослідження показали, що академічна ефективність та використання методик саморегуляції взаємодіють між собою та мають позитивний вплив [39].

1.2.2 Вплив перфекціонізму на академічну мотивацію

Концепція перфекціонізму являє собою важливу змінну індивідуальних відмінностей, якій приділяється значна увага. Хоча спочатку перфекціонізм розглядався як одновимірний конструкт, зараз його вважають багатовимірним за своєю природою [8].

Однією з найбільш вивчених моделей багатовимірного перфекціонізму є модель, запропонована Хьюїттом і Флеттом [8]. Згідно з цими авторами, перфекціонізм визначається як багатовимірний феномен, що складається з орієнтованого на себе (SOP), орієнтованого на інших (OOP) та соціально приписаного перфекціонізму (SPP). SOP відноситься до внутрішньоособистісного виміру перфекціонізму, тоді як OOP і SPP відносяться до міжособистісного виміру перфекціонізму. SOP характеризує тих людей, які, як вважається, мають надмірно високі стандарти для себе і займаються інтенсивною самокритикою. Об'єкт, на який спрямована перфекціоністська поведінка спрямована на саму людину

(наприклад, "Одна з моїх цілей - бути досконалою в усьому, що я роблю"). SOP перебуває під контролем людини і передбачає стандарти, які можуть бути змінені в проактивний спосіб (наприклад, встановлення високих стандартів для себе і сувора оцінка або осуд власної поведінки). OOP означає схильність людини очікувати, що інші повинні або будуть досконалими у своїй діяльності (наприклад, "Якщо я прошу когось щось зробити, я очікую, що це буде зроблено бездоганно"). Нарешті, SPP характеризує тих людей, які вважають, що значущі інші пред'являють до них надмірно високі стандарти і що вони повинні відповідати цим стандартам, щоб догодити іншим. Об'єктом, на який спрямована перфекціоністська поведінка, є інші, а не сама людина (наприклад, "Люди навколо мене очікують, що я досягну успіху в усьому"). У той час як SOP перебуває під контролем людини і включає стандарти, які можна змінити в проактивний спосіб, SPP є похідною від сприйняття нав'язаних очікувань інших людей.

Результати деяких досліджень підтверджують, що SPP має негативні наслідки для психологічної адаптації студентів, включаючи зниження самооцінки, депресію, тривогу, уникання подолання труднощів, негативний стиль атрибуції, безнадію, самотність, сором'язливість, страх негативного оцінювання тощо.

З іншого боку, наявність високих особистих стандартів і цілей (тобто орієнтація на SOP) не обов'язково має бути дезадаптивною, оскільки вона перебуває під контролем людини і включає стандарти, які можуть бути змінені в проактивний спосіб [9]. Дослідження, які використовували багатовимірну модель перфекціонізму Хьюїтта і Флетта у вибірках студентів, показують, що SOP має тенденцію бути адаптивним. По-перше, низка досліджень підтверджує адаптивну роль SOP у психологічній адаптації студентів. Наприклад, різні дослідники виявили позитивний

зв'язок між SOP та деякими позитивними результатами психологічної адаптації у вибірках студентів, включаючи самооцінку, винахідливість та конструктивні прагнення, високий рівень сприйняття особистого контролю, активне подолання труднощів [5], самоефективність у навчанні та успішності, адаптивні когнітивні стратегії навчання та ефективне управління ресурсами. По-друге, результати інших досліджень продемонстрували, що SOP не пов'язана з низкою негативних наслідків, включаючи загальний стан здоров'я та психологічну адаптацію [31], труднощі з подоланням труднощів, міжособистісні проблеми та проблеми з досягненнями, а також тривожність, ворожість та безнадійність [27]. Однак варто зазначити, що деякі дослідники також виявили позитивний зв'язок SOP з певними негативними наслідками серед учнів, такими як депресивні симптоми та негативний стиль атрибуції [13], тривожність, самокритика, самозвинувачення, ворожість та почуття провини, суїцидальні наміри [8], а також труднощі та дистрес [29].

1.2.3 Роль автономності-залежності особистості в академічній мотивації

Серед важливих характеристик учня як особистості та суб'єкта навчальної діяльності є самостійність, впевненість у собі, відповідальність і т.д. Іноді доцільно розглядати ці якості не окремо, а у комплексі, конкретно в контексті їх виявлення у навчальній діяльності. Це дає змогу виділити дві протилежні групи учнів за стилем навчання, які можна назвати "автономними" і "залежними".

"Автономні" учні виявляють такі якості, як наполегливість, самоконтроль, впевненість у собі, здатність до самостійного виконання роботи та інше. "Залежні" учні, навпаки, проявляють мало цих якостей і їх

навчальна діяльність залежить від вказівок педагога, орієнтації на поради та підказки. Успішність педагога впливає на врахування цих типів відношення до навчальної діяльності та адекватного вибору педагогічних методів взаємодії з учнями, залежно від ступеня "автономності-залежності" у них. Наприклад, використання стратегії "розповсюдженої опіки" може бути ефективним для учнів з вираженим "залежним" типом, допомагаючи їм успішно виконувати навчальні завдання. Проте, для учнів з "автономним" типом підхід, базований на етапній регламентації, включаючи контроль їх діяльності та постійні поради та підказки, не тільки є неефективним, але й може мати негативні наслідки і гальмуватиме розвиток такої найважливішої особистісної якості, як самостійність.

А. Маслоу визначає автономію людини через категорію самоактуалізації, як повне використання талантів, здібностей, можливостей. Автономна особистість це не виняткова людина, якій щось додано, а звичайна людина, яка не зазнала зовнішнього впливу, можна сказати з заводськими налаштуваннями.

Г. Меррей вважає прагнення людини до автономії природною для неї потребою і визначає її як звільнення від кайданів і обмежень, опір примусу, прагнення бути незалежним і діяти відповідно до своїх спонукань, не бути чим-небудь зв'язаним, нехтувати умовностями.

1.3 Вплив особливостей сімейного виховання на формування перфекціонізму, самоконтролю та автономності-залежності в контексті академічної мотивації

1.3.1 Вплив стилю батьківства на розвиток перфекціонізму

Перфекціонізм є складним, трансдіагностичним, багатовимірним особистісним конструктом, який охоплює як адаптивні, так і дезадаптивні аспекти. Одна з найпопулярніших і найпоширеніших багатовимірних концепцій перфекціонізму була запропонована Хьюїттом і Флеттом [8], що складається з триєдиної моделі, яка включає як внутрішньоособистісні, так і міжособистісні виміри: самоорієнтований перфекціонізм (вимога досконалості до себе), соціально приписаний перфекціонізм (сприйняття інших як таких, що вимагають досконалості до себе) та перфекціонізм, орієнтований на інших (вимога досконалості від інших). Негативні наслідки перфекціонізму в житті молоді (дітей та підлітків) сьогодні широко визнані, включаючи вплив на психічне здоров'я та загальне самопочуття [19,37]. Зростає інтерес до вивчення перфекціонізму у дітей та підлітків [6-8], оскільки його риси можуть спостерігатися до досягнення дорослого віку, а перфекціоністські риси, як вважається, мають коріння в дитинстві.

У літературі, присвяченій перфекціонізму, існує безліч теоретичних моделей, які намагаються пояснити, як може розвиватися перфекціонізм, і всі вони підкреслюють, що дитинство і підлітковий вік є ключовими періодами для розвитку цієї риси особистості, і що батьки відіграють важливу роль. Перфекціонізм розвивається з часом і може бути сформований у сім'ї, з якої походить дитина, часто в результаті взаємодії батьків і дітей. Модель соціальних очікувань [9] припускає, що перфекціонізм розвивається як наслідок умовного батьківського схвалення

в поєднанні з батьківськими очікуваннями і критикою. Це означає, що батьки вчать своїх дітей, що досконалість і успіх мають вирішальне значення для того, щоб задовольнити їх і отримати їхню любов і прихильність, в той час як невдачі є неприйнятними. Діти, чиї батьки мають високі очікування щодо успішності і критикують їх, коли ці очікування не виправдовуються, більш схильні до розвитку перфекціонізму через засвоєння цих очікувань, а також пов'язаної з ними негативної самооцінки. Іншою моделлю є модель соціального навчання [9], яка фокусується на схильності дітей до моделювання перфекціоністської поведінки, яку демонструють їхні батьки. Ця модель припускає, що діти розвивають перфекціоністські риси, спостерігаючи та наслідуючи перфекціонізм своїх батьків, що може відбуватися через частий вплив батьківських перфекціоністських переконань та поведінки або через намагання бути такими ж досконалими, як вони.

У літературі можна знайти докази на користь як соціальних очікувань [10], так і механізмів соціального навчання у розвитку перфекціонізму [11,12], а деякі дослідження, які одночасно перевіряли ці дві моделі, припускають, що різні шляхи можуть призвести до розвитку різних вимірів перфекціонізму [13,14]. Флетт з колегами [9] підкреслюють, що в дослідженні передачі перфекціонізму від покоління до покоління гендер може впливати на результат, і висувають дві паралельні гіпотези: гіпотезу одностатевого вихователя та гіпотезу основного вихователя. Перша припускає, що діти, як правило, набувають рис одностатевих батьків, а це означає, що сини розвивають перфекціонізм через взаємодію з батьками, тоді як доньки - через взаємодію з матерями. Остання теорія стверджує, що матері несуть основну відповідальність за розвиток перфекціонізму у своїх дітей, оскільки вони проводять більше часу зі своїми дітьми. Обидві гіпотези отримали певну підтримку в дослідженнях [11, 14-17], що

призводить до відсутності консенсусу щодо модеруючого впливу статі на передачу перфекціонізму. Окрім перфекціонізму батьків, дослідження також свідчать про те, що існують інші важливі фактори, які впливають на розвиток перфекціонізму у дітей, а саме: стиль прив'язаності [18], батьківські очікування [19], батьківський контроль [20] і, особливо, стиль виховання [21].

Баумрінд [22] визначив три стилі виховання, які використовують батьки, що здійснюють первинний догляд за дітьми: авторитарне виховання, поблажливе виховання та авторитетне виховання. Авторитарні батьки - це суворі батьки, які мають надмірно високі очікування щодо того, як їхні діти повинні відповідати всім встановленим правилам, намагаються формувати, контролювати та оцінювати поведінку і ставлення своїх дітей. Поблажливі батьки - це теплі та чуйні батьки, які з розумінням ставляться до дитини, ставлять мало вимог і дозволяють їй самій регулювати свою діяльність. Авторитетні батьки - ласкаві і чуйні до потреб своїх дітей, але також здатні встановлювати правила і керувати поведінкою своїх дітей, знаходячи баланс між любов'ю і встановленням правил. Кілька досліджень [10,16,21,23-28] підтверджують ідею про те, що перфекціонізм легше розвивається в сім'ях з надзвичайно критичними батьками, і що авторитарний стиль виховання може призвести до того, що діти будуть дотримуватися перфекціоністської орієнтації протягом свого життя. Однак досі не зрозуміло, чи стиль виховання безпосередньо пов'язаний з розвитком адаптивного або дезадаптивного перфекціонізму. Хоча є дані, що свідчать про позитивний зв'язок між авторитарним стилем виховання і дезадаптивним перфекціонізмом [25,29,30], деякі дослідження показують, що цей стиль виховання прогнозує обидві форми перфекціонізму [21,31-33].

Незважаючи на прогрес, досягнутий в емпіричній підтримці ролі батьків у розвитку адаптивного та дезадаптивного перфекціонізму підлітків та дітей, досліджень все ще відносно мало і вони не є всеохоплюючими. Це підкреслює важливість продовження вивчення траєкторій розвитку перфекціонізму, щоб краще зрозуміти витoki цієї риси особистості.

В дослідженні Карло, Олів'єра і Браса впливу батьківського перфекціонізму та стилів виховання на перфекціонізм дитини було виявлено існування взаємозв'язку між вимірами перфекціонізму батьків і дітей, що підтверджує достовірність моделі соціального навчання. Що стосується аналізу ролі статі у передачі перфекціонізму, то перфекціонізм батьків пов'язаний лише з перфекціонізмом синів, а перфекціонізм матерів пов'язаний з перфекціонізмом дочок. Сприйняття стилю батьківського виховання матері та батька більшою мірою сприяє розвитку перфекціонізму у дочок, ніж у синів.

1.3.2 Вплив сімейного середовища на розвиток самоконтролю

Розвиток самоконтролю є важливим аспектом виховання дітей, і батьки відіграють ключову роль у цьому процесі. Самоконтроль визначається як здатність утримуватися від негайного задоволення і виконувати довготривалі цілі. Ця важлива навичка допомагає дітям досягати успіху в навчанні, розвивати відповідальність та вести здоровий спосіб життя. Отже, розглянемо, яким чином батьки можуть сприяти розвитку самоконтролю у своїх дітей.

Теорія самоконтролю (Gottfredson & Hirschi, 1990) привернула значну увагу за останні 25 років. Вражає те, що велика кількість досліджень свідчить про те, що самоконтроль - здатність перемагати безпосередні імпульси, замінюючи їх реакціями, які відповідають стандартам вищого

порядку, що зазвичай впливають із цінностей, соціальних зобов'язань та зацікавленості в довгостроковому благополуччі - негативно корелює з правопорушеннями, злочинами та іншими формами девіантної поведінки [13,27]. Як наслідок, дослідники все більше зосереджуються на перевірці інших аспектів теорії, включаючи стабільність самоконтролю [14], взаємодію самоконтролю і злочинності, де говориться про те, що молоді люди з високими моральними принципами не вчиняють злочинів, незалежно від їхньосередкової зв'язок між батьківською ефективністю і делінквентністю.

Наприклад, Баутвелл і Бівер виявили, що батьки з вищим рівнем самоконтролю мають більше шансів мати дітей з вищим рівнем самоконтролю, а також більше спілкуватися зі своїми дітьми і виявляти до них прихильної здатності до самоконтролю. Натомість серед тих, хто має слабкішу мораль, здатність до самоконтролю є важливим фактором, що впливає на їхню злочинну поведінку. В дослідженні Барта і Сімонса розглядаються батьківський вплив на рівень самоконтролю та зв'язок з підлітковою злочинністю.

Зокрема вплив сімейно середовища та батьківських практик на рівень самоконтролю [22]. Результати вказують на те, що хоча батьківська ефективність є важливою передумовою самоконтролю, всупереч припущенню Готтфредсона і Хірші, самоконтроль не повністю опіє. Аналогічно, Нофзігер виявив, що материнський самоконтроль позитивно пов'язаний з певними аспектами батьківського контролю та дисциплінарних практик у ранньому підлітковому віці, і що материнський самоконтроль позитивно пов'язаний з самоконтролем підлітків. Не виключено, що ця спадкоємність може частково бути результатом процесу, в якому батьки з низьким рівнем самоконтролю менш ефективно

створюють тепле, сприятливе сімейне середовище, а також здійснюють нагляд і дисциплінують поведінку підлітків.

Важливість самоконтролю для підтримання близьких стосунків стає очевидною, коли ми розглядаємо наслідки невдач у самоконтролі. Неспроможність матері контролювати свій темперамент може призвести до того, що вона завдасть шкоди своїм дітям; нездатність чоловіка втриматися від азартних ігор може призвести до фінансового краху сім'ї. В обох прикладах близькі особисті стосунки неминуче будуть зруйновані внаслідок нездатності до самоконтролю. Те, що самоконтроль має вплив на функціонування стосунків, досить очевидно. Самоконтроль - це те, як людина "здійснює контроль над власними реакціями, щоб досягати цілей і відповідати стандартам" [15]. Таким чином, схильна до гніву мати може охолонути, перш ніж реагувати на своїх дітей, заради гармонії в сім'ї, тоді як схильний до азартних ігор чоловік може вирішити не відвідувати казино заради фінансової безпеки сім'ї. Дослідження описують два різних види самоконтролю: самоконтроль рис і самоконтроль стану. Людина з високим рівнем самоконтролю рис уникає непотрібних і дорогих поблажок у різних сферах. Іншими словами, людина, яка вчасно сплачує податки, правильно харчується, уникає ризикованого сексу і тримає свої емоції під контролем, навряд чи викраде автомобіль, якщо випаде така можливість. Тобто така людина буде вважатися такою, що має високий рівень самоконтролю, оскільки в різних ситуаціях і впродовж тривалого часу вона здійснює контроль над імпульсами на службі стандартам або цілям.

Дослідження показали, що самоконтроль є хорошим предиктором здоров'я романтичних стосунків. Насправді, найздоровішими стосунками в дослідженні Vohs та його колег були ті, в яких обидва партнери демонстрували високий ступінь самоконтролю. Крім того, наявність принаймні одного партнера з високим рівнем самоконтролю покращувала

загальний стан стосунків. Хоча ефективний самоконтроль рис має чіткі наслідки для близьких стосунків, основна увага в цьому дослідженні приділяється самоконтролю стану. У той час як самоконтроль рис відноситься до стабільної, послідовної здатності стримувати свої імпульси з плином часу і в різних ситуаціях, самоконтроль стану є тимчасовим. Тобто, самоконтроль стану стосується того, як здатність стримувати імпульси змінюється від моменту до моменту і від ситуації до ситуації. Вважається, що така варіативність самоконтролю пов'язана з коливаннями ресурсів самоконтролю. Іншими словами, стан самоконтролю залежить від обмеженого ресурсу, так що здійснення самоконтролю тимчасово виснажує цей обмежений ресурс і робить людину менш здатною успішно здійснювати самоконтроль. Один з ранніх експериментів, типовий для досліджень з використанням моделі обмеженого ресурсу, полягає в наступному [10]. Всі учасники прибули до лабораторії, пропустивши прийом їжі. Голодним учасникам потрібно було сісти наодинці в кімнаті перед свіжоспеченим шоколадним печивом і мискою з редискою. Експериментатор доручив учасникам контрольної групи з'їсти кілька шматочків печива і оцінити їхній смак, що не вимагало самоконтролю. На противагу цьому, учасники, які перебували в умовах виснаження самоконтролю, повинні були з'їсти і оцінити редиску, а не смачне ароматне шоколадне печиво. Утримання від спокусливих продуктів, таких як шоколадне печиво, вимагає самоконтролю, особливо коли людина голодна.

Деякі дослідження також показують, що низький самоконтроль значною мірою пов'язаний з правопорушеннями. Однак лише нещодавно дослідники почали вивчати зв'язок між низьким самоконтролем батьків, сімейним середовищем та антисоціальною поведінкою дітей.

Результати низки аналізів вказують на те, що низький самоконтроль батьків корелює з різними аспектами сімейного середовища та підлітковою

злочинністю, а також на те, що зв'язок між низьким самоконтролем батьків та підлітковою злочинністю опосередкований сімейним середовищем. Додатковий аналіз також свідчить про те, що зв'язок між низьким самоконтролем батьків і сімейним оточенням може бути взаємним

Важливість батьківських стратегій у формуванні навички самоконтролю.

1.3.3 Вплив сімейних стилів виховання на формування академічної автономності-залежності у підлітків

Сімейні стилі виховання впливають на формування автономності-залежності у підлітків, і це є ключовим аспектом їх розвитку. Автономність означає здатність самостійно приймати рішення та виконувати дії, тоді як залежність відноситься до тенденції залежати від інших осіб або зовнішніх чинників. Отже, дослідження впливу сімейних стилів виховання на ці риси важливе для розуміння їхнього взаємозв'язку та впливу на підлітків. Давайте розглянемо це питання детальніше.

По-перше, авторитарний стиль виховання, характеризується високим контролем і низьким рівнем підтримки, може сприяти формуванню залежності у підлітків. У таких сім'ях батьки накладають свої правила і очікування на дітей, вимагаючи слідувати ним беззастережно. Це може пригнічувати розвиток автономії у підлітків, оскільки вони вчаться підкорятися зовнішнім вимогам, а не розвивати власні навички прийняття рішень. Підлітки, виростаючи у таких сім'ях, можуть бути залежними від думки і дозволу батьків у своїх академічних і життєвих справах. Це також підтверджує дослідження Баумрінд від 1991 року.

По-друге, пермісивний стиль виховання, який характеризується низьким контролем та високим рівнем підтримки, також може впливати на

формування залежності у підлітків. В таких сім'ях батьки дозволяють дітям вирішувати свої проблеми самостійно, без жорстких обмежень або правил.

Хоча пермісивний стиль виховання може сприяти розвитку самостійності у підлітків, але його надмір може також призвести до залежності. Без належного нагляду і орієнтації з боку батьків, підлітки можуть не вміти ефективно керувати своїми справами і не розвивати внутрішню мотивацію. В результаті, вони можуть шукати залежність від зовнішніх джерел підтримки, таких як друзі або вчителі, щоб визначати свої цілі та приймати рішення.

Третій сімейний стиль, який найбільше сприяє формуванню автономності, - демократичний стиль виховання. В таких сім'ях батьки поєднують елементи контролю та підтримки. Вони ставлять чіткі правила і очікування, але також надають підтримку, стимулюють самостійність і навчають підлітків взяти відповідальність за свої дії. В результаті, підлітки, виховані в демократичному сімейному середовищі, набувають навичок самостійності та розвивають внутрішню мотивацію. Вони вчаться ставити цілі, планувати свої дії і приймати рішення на основі власних цінностей і бажань.

Окрім впливу сімейних стилів виховання, автономність-залежність у підлітків можуть бути сформовані іншими факторами. Давайте розглянемо деякі з них:

- Розвиток особистості: Кожна особистість має свої унікальні риси і тенденції. Деякі підлітки можуть мати природну схильність до більш автономного способу життя, тоді як інші можуть відчувати більшу потребу в залежності від інших людей. Це може бути пов'язано з їхнім характером, темпераментом або особистісними особливостями.

- Соціальне оточення: Рівень автономності-залежності підлітків може бути впливаний їхнім соціальним оточенням. Наприклад, підлітки, які оточені самостійними та незалежними однолітками, можуть більше навчатися імітувати цю поведінку і розвивати свою власну автономність. З іншого боку, підлітки, які знаходяться в середовищі залежності та контролю, можуть усвідомлювати цю модель поведінки і проявляти менше самостійності.
- Шкільне середовище. Школа також може впливати на рівень автономності-залежності у підлітків. Система освіти, демократичність класного керівництва, роль вчителів та підтримка у школі можуть сприяти розвитку автономності учнів. З іншого боку, шкільна атмосфера, вимоги і контроль можуть сприяти більшій залежності від авторитетів і системи.
- Стрес та навантаження. Стресові ситуації можуть призводити до посилення емоційної реакції у підлітків, що може впливати на їхню здатність адекватно оцінювати ситуацію та знаходити рішення. Якщо підлітки переживають великі рівні стресу, вони можуть стати більш залежними від зовнішньої підтримки та керівництва, оскільки вони можуть відчувати недостатню впевненість у своїх власних здібностях та здатності приймати рішення.

Отже, розуміння існуючих факторів та їх взаємозв'язку є важливим для встановлення позитивного впливу на формування автономності-залежності у підлітків. Зусилля дорослих, спрямовані на підтримку розвитку самостійності, можуть сприяти формуванню здорової і незалежної особистості у підлітків, що підготує їх до майбутніх викликів і допоможе їм досягти успіху в академічній сфері та в житті загалом.

Висновки до розділу I

Нами було розглянуто літературу та наявні актуальні дослідження про вплив стилів сімейного виховання на формування у підлітків ознак перфекціонізму, автономності-залежності та самоконтролю, та подальший вплив і роль цих особистісних якостей в академічній мотивації.

З настанням підліткового віку дитина робить чергові кроки до самостійності, що вкотре викликає переформування відносин всередині сім'ї. Підлітки відчують різку потребу в самоідентифікації, тому потребують більше простору для вибору і прийняття власних рішень. Саме конфлікт прийняття батьками зростаючої потреби підлітка в самостійності лежить в основі кризи сімейних відносин в цей період. А від характеристичних особливостей цих відносин залежить успішність формування сензитивних для підліткового періоду вмій та навичок.

Найпопулярніші уявлення про стиль батьківства пов'язані з дослідженням американського психолога Діани Баумрінд, яка виділила 4 стилі батьківства в залежності від рівня чуйності та величини контролю. Далі дослідники виділили певні риси або ж особливості сімейного виховання та розглянули їх вплив особистість дитини, яка в такій сім'ї зростає.

Значної трансформації також зазнає мотиваційна система підлітків. Зростаючу потребу в самоідентифікації не може задовольнити сліпе виконання академічних вимог, фокус зміщується в сторону власних інтересів. Якщо ці новоутворені потреби не задовольняються, наслідком стає протестна поведінка в залежності від типу характеру, акцентуацій та інакших індивідуальних особливостей. Варто також зазначити, що підлітки, що вступають у вищі навчальні заклади і стають студентами зазнають змін в мотивації навчальної діяльності, оскільки можливість

впливати на вибір подальшої діяльності, згідно досліджень, підвищує інтерес та почуття відповідальності.

Оскільки підлітки-студенти часто вже мають змогу жити самостійно, в той час як підлітки-учні в більшості продовжують проживати з батьками, безпосередній вплив особливостей сімейного виховання на академічну мотивацію зменшується, проте вплив сформованих особистісних якостей, таких як перфекціонізм, автономність-залежність та самоконтроль на академічну мотивацію лишається.

Таким чином вплив різних особистісних якостей на академічну мотивацію підлітків широко обговорюється в сучасній літературі. Так само як і вплив особливостей виховання на формування таких якостей. Також розглянуті дослідження показують, що якість і результат цього взаємозв'язку може залежати від багатьох факторів, як-от особливості самого індивіда, його характеру, реактивності нервової системи, особистих цінностей, прагнень, акцентуацій тощо.

РОЗДІЛ II Цілі, задачі та організація емпіричного дослідження взаємозв'язку сімейного виховання, особистісних рис та академічної мотивації

2.1 Зміст та організація дослідження

У зв'язку з карантинними обмеження COV-19, а надалі з початком повномасштабної війни на території України, школярі та студенти третій рік поспіль вимушені здебільшого навчатись онлайн, при чому сучасні студенти 1-2 курсів вимушені були змінювати свій навчальний статус в досить стресових умовах, що вимагали високого рівня адаптивності. В процесі онлайн навчання велика частина освітнього процесу відводиться на самоосвіту, таким чином збільшується безпосередній батьківський вплив на мотивацію до навчання школярів, оскільки вони більше часу проводять вдома, в той час як студенти пожинають плоди батьківського виховання опосередковано, через сформовані особистісні якості. Було вирішено провести дослідження взаємозв'язку видів академічної мотивації та особливостей стилів батьківського виховання.

Отже, *метою* емпіричної частини роботи є виявити та проаналізувати кореляційні зв'язки між різними характеристичними особливостями батьківського виховання, які представлені у вигляді шкал опитувальника ППБ (підлітки про батьків), та видами академічної мотивації, які представлені у вигляді шкал опитувальника ШАМ-Ш (шкали академічної мотивації школярів) та ШАМ (студентів), і дослідити взаємозв'язок цих понять із якісними типами перфекціонізму, рівнем автономності-залежності та самоконтролю.

Завданням цієї частини роботи є:

- організувати та провести дослідження;
- обробити результати статистичною комп'ютерною програмою Jamovi;

- проаналізувати отримані результати експериментальної та контрольної груп;
- розробити рекомендації батькам учнів для створення продуктивної атмосфери для формування високої академічної мотивації.

Для проведення дослідження дані було зібрано за допомогою ресурсу Google Forms, де в форматі опитувальника учасникам було запропоновано дати відповіді на певні питання. Було створено дві окремі форми для контрольної (студенти) та експериментальної (школярі) групи, оскільки для студентів були відмінності в опитувальнику ШАМ та змінні питання анамнестичної анкети, таке як оцінка свого рівня успішності та формат проживання. Питання були розбиті на шість розділів, де перший розділ - це анкетні дані щодо імені, віку, форми навчання, подружнього статусу батьків, самооцінка рівня успішності, форма проживання тощо. В другому розділі були наведені питання на визначення автономності-залежності відповідного опитувальника. Третій розділ - питання переглянутої шкали перфекціонізму Р. Слені. В четвертому розділі пропонувалось дати відповідь на питання з опитувальника ШАМ-Ш, які необхідно було оцінити згідно короткої інструкції. П'ятий розділ містив твердження короткої шкали самоконтролю, кожне з яких пропонувалось оцінити по шкалі від 1 до 5, де 1 - абсолютно не згоден, 5 - абсолютно згоден. з опитувальника ШАМ-Ш, які необхідно було оцінити згідно короткої інструкції. Останній розділ містив в собі твердження, що відповідають шкалам особливостей виховного процесу опитувальника ППБ, де треба було відмітити рівень відповідності певного твердження фігурі матері або батька.

Після проведення дослідження дані було внесено до статистичної комп'ютерної програми Jamovi (версія 21). Де було створено відповідні шкалам всіх опитувальників змінні та проаналізовано кореляційні зв'язки

між ними, проведено факторний, експлораторний, кореляційний і регресійний аналіз.

Завершальною частиною роботи стала розробка рекомендацій батькам учнів для підвищення в останніх рівня академічної мотивації, внаслідок розвитку особистісних якостей, що впливають на мотивацію.

2.2 Методологічна модель дослідження

Ціль цього дослідження полягає в аналізі впливу особливостей батьківського виховання на академічну мотивацію підлітків та взаємозв'язок цих понять із самоконтролем, перфекціонізмом та рівнем автономності-залежності. Дослідження спрямоване на виявлення прямого і опосередкованого впливу особливостей батьківського виховання на академічну мотивацію підлітків-учнів та підлітків-студентів.

В цьому дослідженні буде використана теорія самодетермінації мотивації, зміст якої має доповнити окреме визначення таких особистісних рис як автономність-залежність та самоконтроль, а також визначення якісних особливостей перфекціонізму; особливості сімейного виховання досліджуються згідно положень Шафера про виховний вплив батьків по шкалам прийняття-відторгнення, контроль-автономія та скритість-відкритість контролю.

Також буде розглянуто залежність індивідуального фактору, такого як вік, стать опитуваних, та наявність у них сиблінгів.

Перед початком дослідження, спираючись на теоретичні засади попередніх досліджень та розглянутої літератури, нами була розроблена схема концептуальної моделі дослідження, з якою можна ознайомитись нижче (рис. 3.1).

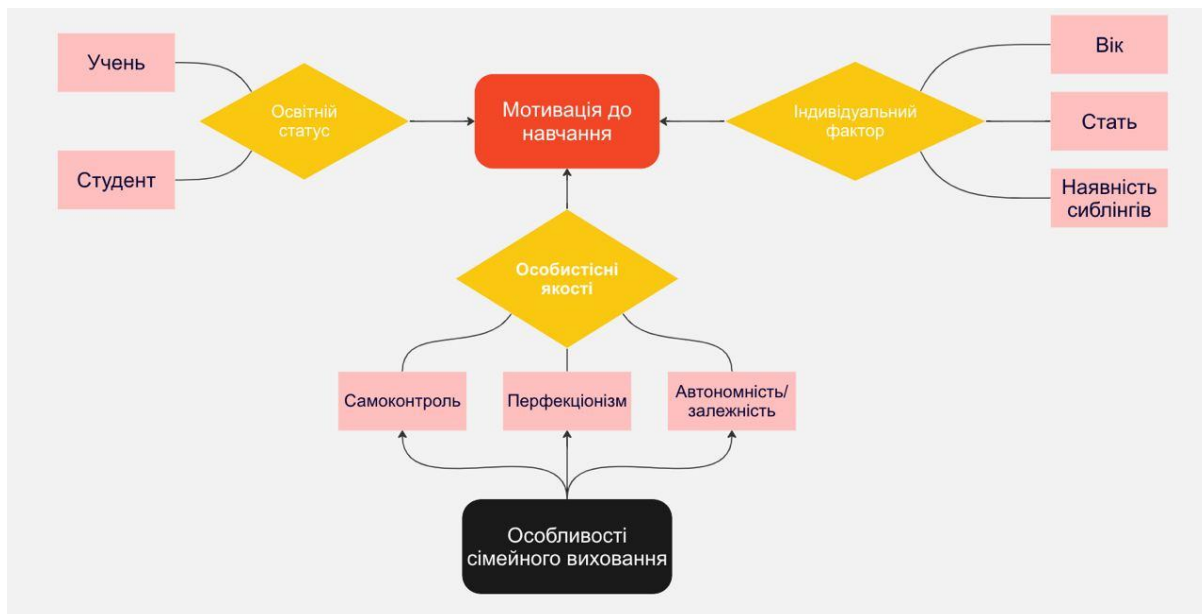


Рис. 2.1 Концептуальна модель дослідження академічної мотивації

Для дослідження проблематики роботи були використані такі методи як спостереження та психо-діагностичне опитування з статистичним аналізом результатів.

На початку опитування була наведена коротка авторська анамнестична анкета, де респонденти вказували свій вік, стать, могли підтвердити або спростувати наявність сиблінгів, зазначити з ким проживають, зазначити рівень успішності та прагнень.

Для дослідження особливостей сімейного виховання було використано опитувальник Підлітки про батьків ("Подростки о родителях", ПОР), який є адаптацією опитувальника ADOR (Adolescent o Rodičoch, 1983) чеських авторів З. Матейчика та П. Ржичана, яка, в свою чергу, являється модифікацією методики CRPBI (Child's Report of Parental Behavior Inventory), розробленої Ерлом Шафером в 1965 році.

Опитувальник "Підлітки про батьків" (ПОР) є психологічним інструментом, призначеним для діагностики взаємин між дітьми-підлітками віком від 11 до 19 років та їх батьками. Цей метод

дозволяє виявити суттєві аспекти та особливості виховної практики батьків з точки зору підлітків.

За допомогою опитувальника ПОР можна отримати опис взаємин з батьками (окремо з матір'ю та батьком) за декількома ключовими проявами: доброзичливість, ворожість, автономія, директивність та непослідовність. Ці показники відображають різні аспекти взаємодії між підлітком і його батьками, які є важливими для розуміння динаміки сімейних стосунків.

Використання опитувальника ПОР дозволяє отримати інформацію про сприйняття підлітками рівня батьківської доброзичливості або ворожості, ступінь самостійності, наявність директивності та непослідовності у батьківській практиці.

Шкала позитивного інтересу (POZ) відображає позитивне ставлення матері до своєї дочки, що ґрунтується на психологічному прийнятті. За словами підлітків-дівчат, це ставлення схоже на ставлення до маленької дитини, яка постійно потребує уваги, турботи та допомоги, і не здатна на багато самостійно. Такі матері часто затверджують звернення до дочок за допомогою у випадках конфліктів чи інших труднощів, з одного боку, та обмеження самостійності, з іншого. Крім цього, дівчатка відмічають фактор потіхи, коли мати завжди на ходу й старається задовольнити будь-яке бажання дочки.

Шкала директивності (DIR) розкриває характеристику "директивності" матерів, яку дівчатка-підлітки описують як жорсткий контроль з боку своїх матерів і тенденцію легко використовувати свою владу, базуючись на своїх амбіціях. При цьому думки та погляди доньки не беруться до уваги. Такі матері надають перевагу суворим покаранням, наполягаючи, що вони "завжди мають рацію, а діти ще занадто малі, щоб судити про це".

Шкала ворожості (HOS) виявляє підозріле ставлення матерів до свого сімейного оточення та дистанціювання щодо своїх доньок-підлітків. Це проявляється у відмові відповідати соціальним нормам та відчутті відокремленості та переважання над іншими.

Шкала автономності (AUT) вказує на відсутність залежності матерів від своїх доньок, їхніх потреб та вимог. Такі матері характеризуються поблажливістю та невимогливістю. Вони мало стимулюють дітей, рідко виражають свої зауваження та мало приділяють уваги вихованню.

Шкала непослідовності (NED) виявляє різку зміну виховних стилів та прийомів з боку матерів, включаючи перехід від суворого до ліберального підходу або навпаки, і перехід від психологічного прийняття дочок до емоційного відторгнення, незалежно від того, що донька зробила або не зробила.

Фактор близькості (POZ/HOS) - характеризує ступінь прояву теплих почуттів і прийняття своєї дитини за одночасної наявності високих стандартних оцінок і переважного відторгнення - за низьких стандартних оцінок.

Фактор критики (DIR/AUT) - характеризує високу зацікавленість і тотальний контроль батьків щодо своєї дитини за високих стандартних оцінок, а також і відсутність бездоглядності в поєднанні з зацікавленістю - за низьких стандартних оцінок.

Окреме місце відводиться різниці в сприйнятті фігури матері і батька для дітей різної статі.

Далі розглянемо характерні відмінності в оцінках виховної практики матерів і батьків дівчатками-підлітків, описані в методиці.

За "позитивного інтересу", психологічного прийняття у матерів, на відміну від батьків, на перший план виступають довіра і підпорядкованість. У батьків же домінують упевненість у собі та

відсутність жорстокості, авторитарності у стосунках із донькою, що виключає виховання за допомогою силового тиску.

"Директивність" матерів ґрунтується суто на амбітних претензіях до влади і жорсткого контролю над поведінкою доньки, а "директивність" татусів водночас виявляється залежною від думки оточення і його самозакоханості.

За "ворожості", емоційного відторгнення у матерів проявляється впертий конформізм і слабовольна залежність від думки оточуючих, що виходить, на відміну від характеристик батька, на провідні позиції. У батьків же за ворожої виховної практики стосовно дочки-підлітка на перший план виступають жорстокість і самоствердження владою і силою.

"Автономність" з боку матерів вирізняється відсутністю добрих людських стосунків і відгородженістю від проблем та інтересів доньки, а в батька "автономність" виражається в його беззастережному лідерстві в сім'ї та в недоступності спілкування з ним для доньки.

За "непослідовної" виховної практики в контексті суперечливості проявів характеристики батьків і матерів видаються однаковими. Різниця лише в таких тенденціях, як самозакохане самоствердження з ворожою непримиренністю у батьків, а також підпорядкованістю і недовірою у матерів.

Для вимірювання самоконтролю було обрано Коротку шкалу самоконтролю (BSCS; Tangney та ін., 2004), оскільки вона є широко використовуваним і добре валідованим інструментом вимірювання самоконтролю (Duckworth and Kern, 2011; Fung та ін., 2019; Lindner та ін., 2015). BSCS - це короткий опитувальник для самозвіту, який складається з 13 пунктів (Tangney та ін., 2004), що означає, що його легко адмініструвати. BSCS вимірює самоконтроль за допомогою пунктів з 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 означає "зовсім не дуже", а 5 - "дуже",

тому вищі бали відповідають вищому рівню самоконтролю. Прикладами пунктів є "Я добре вмію протистояти спокусам" та "Задоволення та розваги іноді заважають мені виконувати роботу".

Для визначення рівня та виду перфекціонізму була використана Майже досконала шкала Р. Слені (Almost Perfect Scale Revised, APS-R) призначена для дослідження компонентів перфекціонізму, виділених авторами методики: стандарти, порядок і невідповідності. Почуття невідповідності, на думку авторів, є ключовим для визначення дезадаптивності перфекціонізму. Опитувальник складається з 23 запитань, які визначають три шкали: адаптивний перфекціонізм, що включає в себе "високі стандарти" та "організованість/прагнення до порядку", а також дезадаптивний перфекціонізм, що охоплює "переживання невідповідності власним високим стандартам" як особистим сприйняттям частого неуспіху у прагненні відповідати власним очікуванням.

Така особистісна якість як автономність у навчанні була виміряна опитувальником автономності-залежності Пригіна. Ця методика є цілком обґрунтованою, має високу валідність (валідність за змістом і критеріальну валідність) і надійність. Методика діагностує обидва основні типи учнів: "автономних" і "залежних", а також виділяє третю групу - "невизначених". Це такі учні, яких не можна віднести ні до "автономних", ні до "залежних", оскільки в них приблизно однаковою мірою виражені особливості, властиві як першому, так і другому типу.

Для дослідження видів мотивації було використано методику "Шкала академічної мотивації школярів" [Опросник "Шкалы академической мотивации" / Гордеева Т.О., Сычёв О.А., Осин Е.Н. – Психол. журнал. – 2014. – Т. 35. – № 5. – С. 98–109.]. Дана методика складається з 28 тестових завдань, які досліджувані оцінюють за допомогою 5-бальної шкали

(семантичного диференціалу). Таким чином, отримуємо дані по семи шкалам:

Пізнавальна мотивація – направлена на діагностику прагнень до нових знань, пов'язана з інтересом та задоволенням від процесу пізнання.

Мотивація досягнення – вимірює прагнення досягати найвищих результатів навчання та здатність отримувати задоволення від рішення складних завдань.

Мотивація саморозвитку – вимірює вираженість прагнення до розвитку своїх здібностей та потенціалу в рамках навчальної діяльності, досягнення відчуття майстерності.

Мотивація самоповаги – діагностує бажання вчитися заради підвищення відчуття власної значимості та самооцінки, відповідає потребі у повазі за Маслоу.

Інтроєктована мотивація – вимірює прагнення до навчання, яке зумовлене почуттям сорому та обов'язку перед собою чи іншими значимими людьми.

Екстернальна мотивація – оцінює ситуацію вимушеної навчальної діяльності, як-от необхідність слідування вимогам соціуму, прагнення уникнути проблем тощо.

Амотивація – вимірює відсутність інтересу та відчуття осмисленості навчальної діяльності.

Обрані опитувальники та способи дослідження, а також розроблена концептуальна модель, на нашу думку, покликані розкрити певні аспекти академічної мотивації школярів та студентів, та дослідити деякі соціально-психологічні фактори, що зумовлюють її формування та впливають на розвиток у часі.

2.3 Характеристика та аналіз вибірки

Нами було проведено дослідження для експериментальної вибірки, ким стали учні від 11 років, та контрольної - студенти до 20 років. Враховуючи відмінність у формулюваннях опитувальника ШАМ для учнів та студентів, було створено дві окремі гугл-форми. Тому результати характеристик вибірок будуть наведені паралельно та окремо для кожної з вибірок.

Ваша стать

31 відповідь

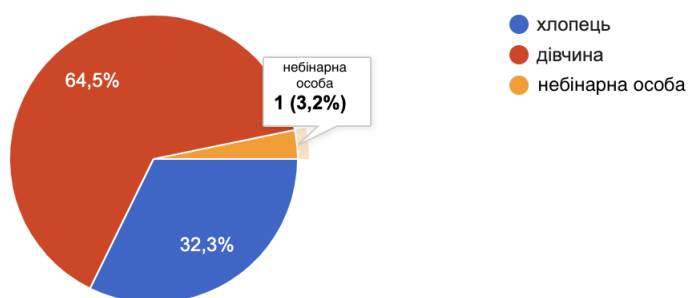


Рис. 2.2 Відсотковий розподіл школярів за статтю

Експериментальну групу склали 31 респондент, з яких 20 (64,5%) - жінки, 10 (32,3%) - чоловіки, і один з респондентів (3,2%) не ідентифікує себе зі статтю.

Ваша стать

91 відповідь



Рис. 2.3 Відсотковий розподіл студентів за статтю

Контрольну групу склали 90 учасників, з яких 60 (65,9%) виявились жінки, 28 (31,9%) - чоловіки, та 2 учасники (2,2%) небінарні особи.

Таб. 2.1

Описові характеристики віку школярів

| | Вік |
|-----------------------|-------------------|
| N | 31 |
| Пропущений | 0 |
| Середній | 15.0 |
| Медіана | 15 |
| Мода | 13.0 ^a |
| Стандартне відхилення | 1.87 |
| Мінімум | 12 |
| Максимум | 19 |

Середній вік учнів становив 15 років, при чому мода вибірки була 13 років. Наймолодшому учаснику було 12 років, а найстаршому - 19 років.

Таб. 2.1

Описові характеристики віку студентів

| | Вік |
|-----------------------|-------|
| N | 90 |
| Пропущений | 0 |
| Середній | 18.6 |
| Медіана | 19.0 |
| Мода | 18.0 |
| Стандартне відхилення | 0.878 |
| Мінімум | 17 |
| Максимум | 20 |

Серед 90 студентів середній вік визначався 18,6 роками, медіана була 19 років. Наймолодшому учаснику контрольної групи було 17, а найстаршому - 20 років.

Яка форма Вашого навчання зараз?

31 відповідь

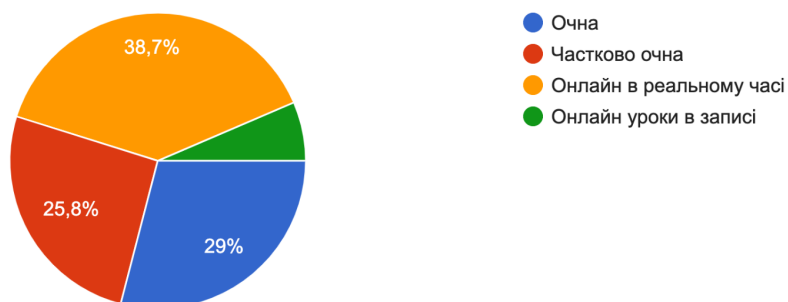


Рис. 2.4 Відсотковий розподіл школярів по формі навчання

Щодо форми навчання, то 29% учнів навчаються очно, 25,8% частково очно, 38,7% відвідують уроки онлайн в реальному часі, а решта переглядає уроки в записі.

Яка форма Вашого навчання зараз?

91 відповідь

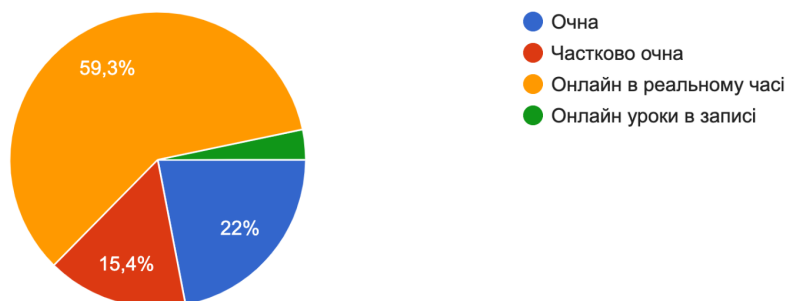


Рис. 2.5 Відсотковий розподіл студентів по формі навчання

В той же час більше половини студентів (59,3%) відвідує заняття онлайн в реальному часі, і лише 22 % займаються очно.

Мої батьки...

31 відповідь

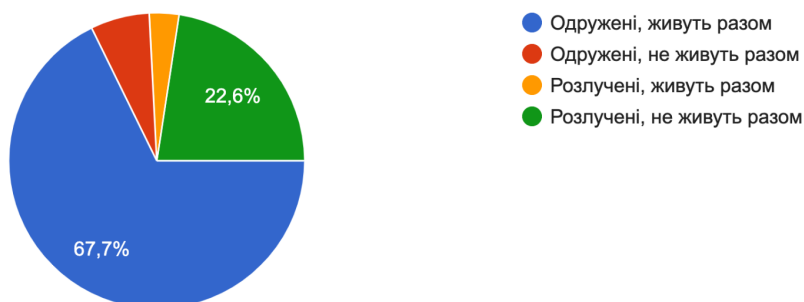


Рис. 2.6 Відсотковий розподіл школярів згідно сімейного статусу батьків

Мої батьки...

91 відповідь

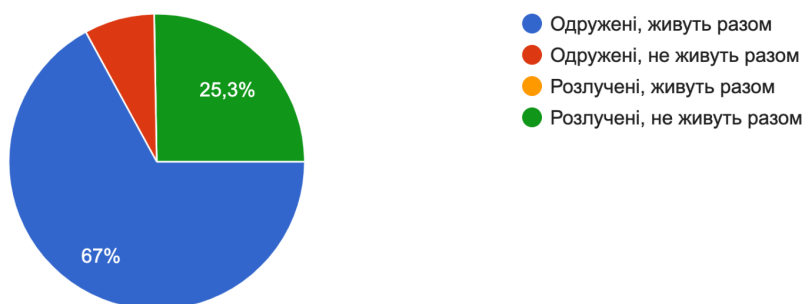


Рис. 2.7 Відсотковий розподіл студентів згідно сімейного статусу батьків

Статистика щодо сімейного статусу батьків приблизно однакова. Батьки близько 67% опитаних учнів і студентів одружені та проживають разом.

Я проживаю...
31 відповідь

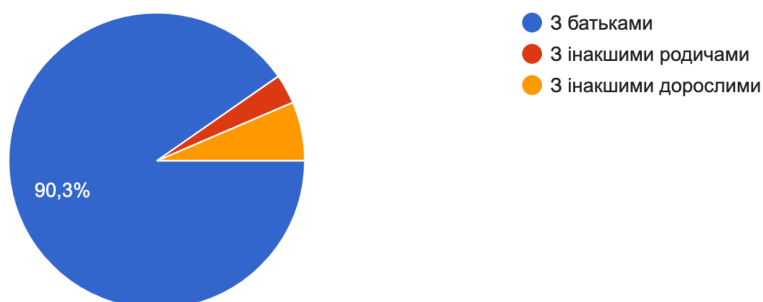


Рис. 2.8 Відсотковий розподіл форми проживання школярів

91 відповідь

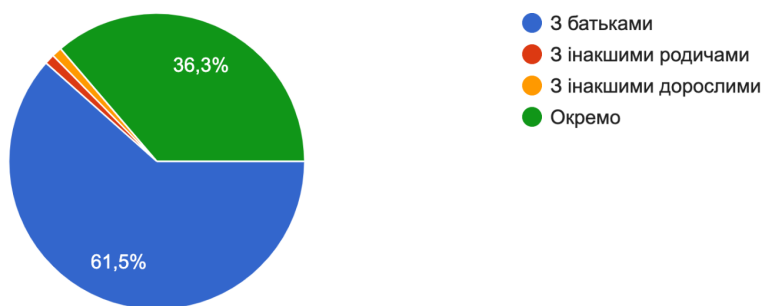
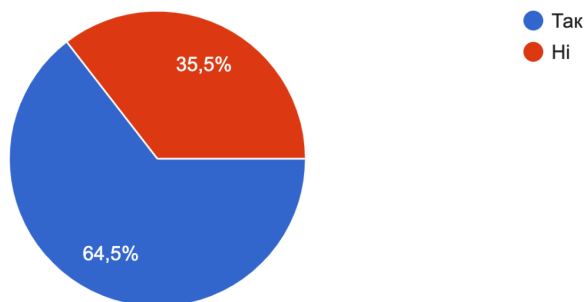


Рис. 2.9 Відсотковий розподіл форми проживання студентів

Очікувано, що в той час як учні проживають з батьками, родичами або іншими дорослими, більше третини (36,6%) студентів проживають самотійно. Цю частину вибірки буде використано в подальшому для порівняння батьківського впливу на мотивацію у тих хто живе з батьками тих, хто вже розпочав самотійне життя.

Чи є у вас брати/сестри?

31 відповідь



Чи є у вас брати/сестри?

91 відповідь

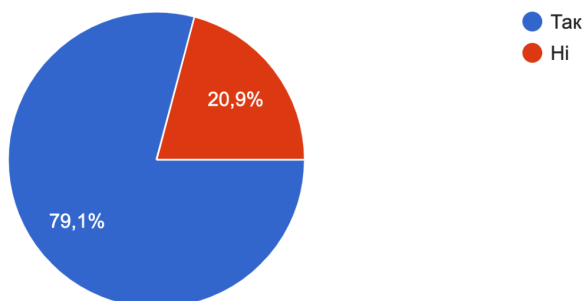


Рис. 2.9 Відсотковий розподіл наявності сиблінгів у школярів і студентів

Два з трьох (64,5%) опитаних учнів мають сиблінгів, в той час як серед студентської вибірки вже чотири з п'яти опитаних мають братів/сестер.

Серед братів/сестер я...

31 відповідь

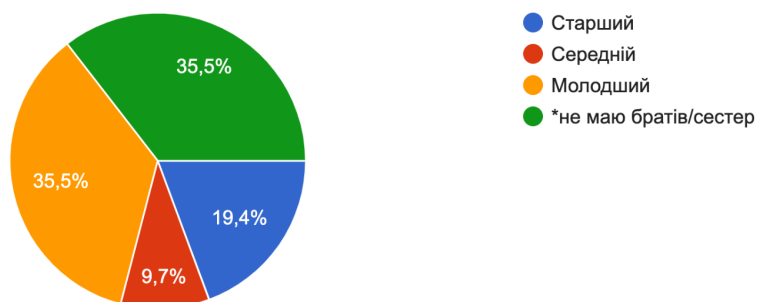


Рис. 2.8 Відсотковий розподіл місця в ієрархії сиблінгів школярів

Серед братів/сестер я...
91 відповідь

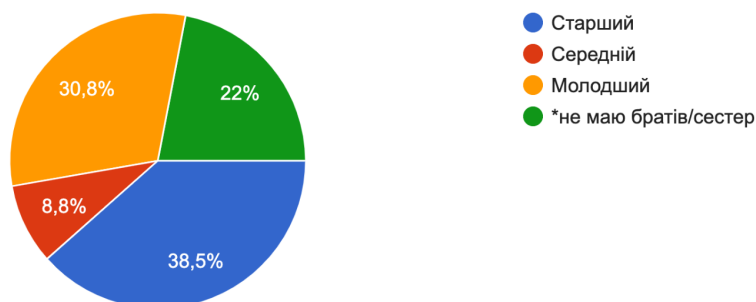


Рис. 2.8 Відсотковий розподіл місця в ієрархії сиблінгів серед студентів

Також доступні дані розподілу обох виборок щодо позиції по старшинству серед сиблінгів, проте вибірка недостатньо велика для того, щоб в подальшому отримати з цієї інформації якісь статистично значимі результати.

Висновки до розділу II

Спираючись на недостатність досліджень взаємозв'язків в галузі академічної мотивації, особистісних якостей та особливостей сімейного виховання нами була розроблена концептуальна модель взаємозв'язку цих понять.

Для дослідження феномену мотивації було використано опитувальник “Шкали академічної мотивації школярів” та “Шкали академічної мотивації” для експериментальної та контрольної груп вибірки. Дані опитувальники спираються на теорію самодетермінації мотивації, яка є однією з найбільш поширених для опису академічної мотивації. Додатково було досліджено самоконтроль за допомогою “Короткої шкали самоконтролю” та автономність за допомогою опитувальника "Автономність - залежність особистості у навчальній

діяльності", як одні з основних особистісних якостей теорії самодетермінації. Також нами було взято додаткову шкалу для визначення перфекціонізму "Майже досконала шкала", яка досліджує адаптивний та дезадаптивний типи перфекціонізму.

Далі вважаючи на дані, згідно яких самоконтроль, автономність та перфекціонізм частково формуються під впливом батьківського виховання, було додатково досліджено особливості батьківського виховання для кожного з батьків за допомогою опитувальника "Підлітки про батьків".

В дослідженні взяли участь учні та студенти від 11 до 19 років, загальною кількістю 131 людина, які склали експериментальну та контрольну групи. Середній вік учнів 15 років, в той час як середній вік опитаних студентів 18,6 років. Третина опитаних студентів не проживають з батьками, що дає можливість виділити таких респондентів в окрему контрольну групу, яка кількісно дорівнює школярам, які проживають з батьками.

РОЗДІЛ III Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

3.1 Опис результатів

Після збору даних, вони були занесені в програму Jamovi. Та перед тим як приступати до аналізу, вони необхідно підтвердити їх валідність та надійність.

Всі методики пройшли перевірку на надійність на нашій аудиторії, з урахуванням обернених шкал.

Табл. 3.1

Аналіз надійності опитувальника автономності-залежності Пригніна

| | α Кронбаха | Макдональдс ω |
|-------|-------------------|----------------------|
| шкала | 0.741 | 0.759 |

Табл. 3.2

Аналіз надійності опитувальника ПОР/ADOR

| | α Кронбаха | Макдональдс ω |
|-------|-------------------|----------------------|
| шкала | 0.829 | 0.824 |

Табл. 3.3

Аналіз надійності “Майже досконалої шкали APS-R”

| | α Кронбаха | Макдональдс ω |
|-------|-------------------|----------------------|
| шкала | 0.906 | 0.919 |

Табл. 3.4

Аналіз надійності опитувальника Шам-III

| | α Кронбаха | Макдональдс ω |
|-------|-------------------|----------------------|
| шкала | 0.780 | 0.787 |

Табл. 3.5

Аналіз надійності опитувальника “Коротка шкала самоконтролю”

| | α Кронбаха | Макдональдс ω |
|-------|-------------------|----------------------|
| шкала | 0.823 | 0.846 |

Далі ми перейшли до експлораторного аналізу. Одним з показників був самоконтроль, тож, розділивши досліджуваних по успішності ми можемо бачити, що учні з середньою успішністю в загальному мають вищий бал самоконтролю, ніж відмінники.

Самоконтроль

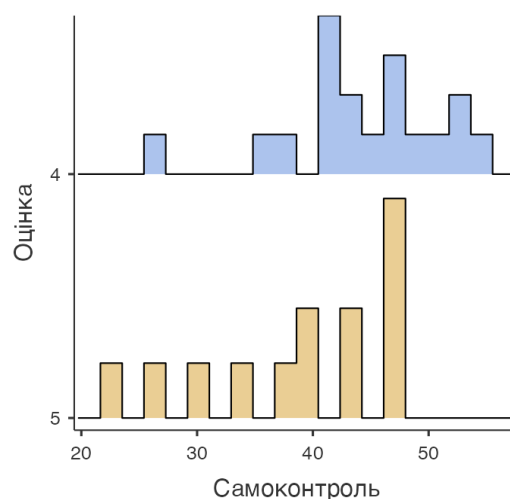


Рис. 3.1 Стовпчикова діаграма розподілу рівня самоконтролю по рівню успішності

Значної відмінності в рівні автономності студентів, що проживають з батьками та окремо - не виявлено (Додаток А).

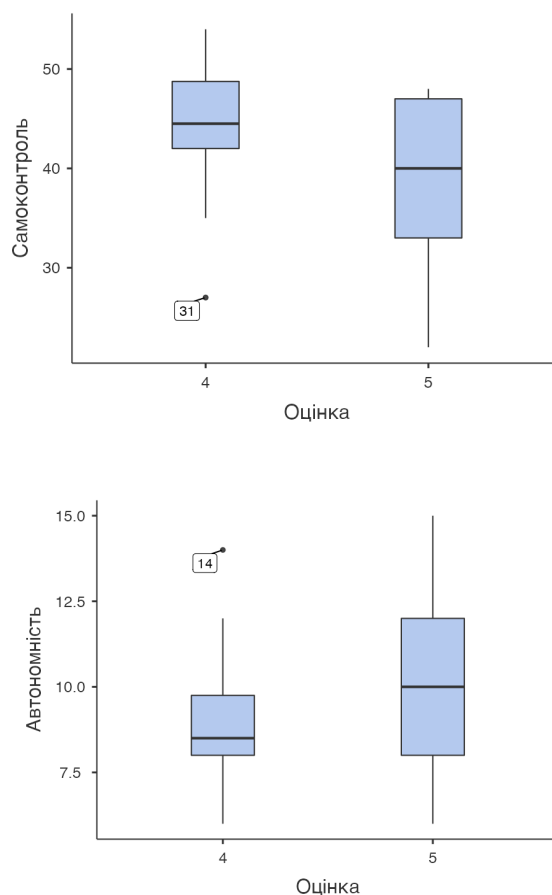


Рис. 3.2 Коробчатий графік рівня самоконтролю та автономності, розподіл по рівню успішності

Розглянуті на рисунках 3.2-3.3 графіки показують, що у відмінників (рівень 5, що означає середній балл 10-12) вищий рівень автономності у навчанні та прояви адаптивного перфекціонізму, проте менший рівень самоконтролю, ніж у хорошистів (рівень 4, що означає середній балл 7-9). Вважаючи негативну кореляцію самоконтролю і автономності (-0.636 при $p < 0.001$), можна припустити, що високий рівень самоконтролю збільшує також і внутрішню напругу, внаслідок чого унеможлиблюється спонтанність, творчість, і глибинний інтерес до справи, яка такого самоконтролю вимагає.

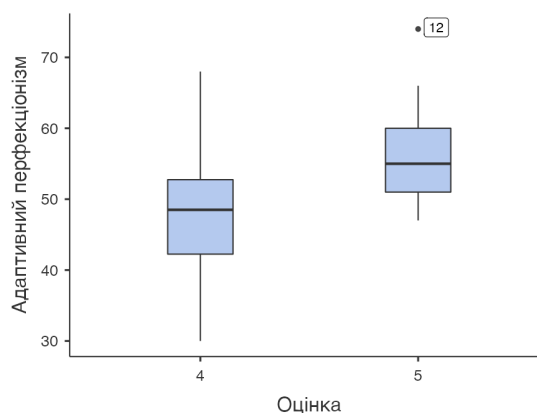


Рис. 3.3 Коробчатий графік рівня адаптивного перфекціонізму, розподіл по рівню успішності

У порівнянні з дівчатами для юнаків характерна відносна слабкість мотивації саморозвитку, самоповаги та інтроектованої мотивації за більшої величини амотивації. Ці відмінності у профілі навчальної мотивації добре пояснюють, чому академічні досягнення дівчат у середньому вищі, ніж у юнаків. З урахуванням яскравих гендерних відмінностей за окремими шкалами в оцінці результатів діагностики бажано спиратися на нормативні дані відповідної статі. Орієнтовні статистичні норми наведено у статті авторів методики.

Далі нами була складена кореляційна таблиця для оцінки ступеня взаємозв'язку між змінними шкал самоконтролю, автономності, та типами перфекціонізму (шкали високі стандарти та прагнення до порядку є складовими адаптивного перфекціонізму) для школярів обох статей. Результати наведені в табл. 3.6. Були утворені кореляційні зв'язки середньої та слабкої сили, а мотивація досягнення і автономність утворити сильний статистично значимий зв'язок. Дезадаптивний перфекціонізм майже не мав впливу на шкали академічної мотивації.

Табл. 3.6

Кореляційна таблиця шкал мотивації
та особистих якостей школярів

| | | Самоконтроль | Автономність | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм |
|-------------------------------------|------------|--------------|--------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.370 * | 0.419 * | 0.433 * | -0.160 |
| | р-значення | 0.041 | 0.019 | 0.015 | 0.391 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | -0.479 ** | 0.644 *** | 0.456 ** | -0.201 |
| | р-значення | 0.006 | < .001 | 0.010 | 0.278 |
| Мотивація Саморозвитку | г Пірсона | -0.134 | 0.403 * | 0.434 * | -0.134 |
| | р-значення | 0.474 | 0.025 | 0.015 | 0.474 |
| Мотивація Самоповаги | г Пірсона | 0.046 | 0.121 | 0.284 | -0.030 |
| | р-значення | 0.805 | 0.518 | 0.122 | 0.873 |
| Інтроєкт. мотивація | г Пірсона | 0.061 | -0.071 | 0.238 | 0.047 |
| | р-значення | 0.746 | 0.703 | 0.198 | 0.801 |
| Позитивні екстернальні мотиви | г Пірсона | 0.179 | -0.397 * | 0.107 | 0.111 |
| | р-значення | 0.335 | 0.027 | 0.566 | 0.553 |
| Негативні екстернальні мотиви | г Пірсона | 0.216 | -0.391 * | -0.107 | 0.260 |
| | р-значення | 0.243 | 0.029 | 0.568 | 0.159 |
| Амотивація | г Пірсона | 0.477 ** | -0.558 ** | -0.228 | 0.387 * |
| | р-значення | 0.007 | 0.001 | 0.217 | 0.032 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні 0.001

Для шкали самоконтролю отримали негативну кореляцію із пізнавальною мотивацією (на рівні $p < 0.05$) та мотивацією досягнення (на рівні $p < 0.01$). Це означає, що високий рівень самоконтролю пов'язаний зі зниженою пізнавальною мотивацією та мотивацією досягнення. Несподівано самоконтроль позитивно корелює із амотивацією (0,477 на рівні $p < 0.01$). Можна припустити, що особи з високим рівнем самоконтролю можуть виявляти меншу пізнавальну мотивацію, оскільки їх упередження більше спрямовані на досягнення конкретних результатів, а не на сам процес пізнання. Також в розширеній кореляційній таблиці

(Додаток Г) можна побачити що серед всіх шкал опитувальника ШАМ-Ш амотивація найбільш негативно корелює саме з шкалами внутрішньої мотивації, тобто шкалою пізнавальної мотивації, мотивації досягнення та мотивацією самоповаги. Питання шкали амотивації вказують на відсутність усвідомлення сенсу навчання, тобто при відсутності внутрішнього інтересу учнями гостро відчувається відсутність сенсу навчання.

Майже протилежні значення має кореляція рівнем автономності в навчальній діяльності з типами мотивації. Так, автономність позитивно корелює з мотивацією досягнення на рівні $p < 0.001$ зі значенням кореляції 0.664, а також із пізнавальною мотивацією (0.419 на рівні $p < 0.5$) та мотивацією саморозвитку (0.403 на рівні $p < 0.5$). Тобто, статистично значима позитивна кореляція має місце майже з усіма підшкалами внутрішньої мотивації. В той же час, автономність негативно корелює із підшкалами зовнішньої мотивації (ПЕМ -0.397 та НЕМ -0.391 на рівні $p < 0.5$) та амотивацією (-0.558 на рівні $p < 0.01$). Згадуючи, що автономність це здатність самостійно приймати рішення, контролювати власну поведінку та діяти відповідно до власних цінностей і інтересів та те що люди з високим рівнем автономності зазвичай більш самостійні і незалежні, що дозволяє їм діяти відповідно до своїх внутрішніх мотивацій і переконань, більш схильні до самовизначення. Саме тому можна спостерігати позитивні кореляційні зв'язки між рівнем автономності та рівнем внутрішньої академічної мотивації.

Тобто, можна сказати, що збільшення автономності учнів, одночасно зі зменшенням у них кількості ситуацій, в яких необхідний самоконтроль, підвищує пізнавальну мотивацію та актуалізує мотивацію досягнення, зменшуючи в рівень зовнішньої мотивації та амотивації, при цьому підвищуючи внутрішню.

Щодо рівня перфекціонізму, то бачимо, що адаптивний перфекціонізм має слабку та середню кореляцію із шкалами внутрішньої мотивації. Така позитивна кореляція пов'язана з почуттям компетентності і ефективності у виконанні завдань. Оскільки питання шкали адаптивного перфекціонізму констатували організованість, зібраність та дисциплінованість, то завдяки таким якостям, люди із високими результатами по цій шкалі відчують себе компетентними і впевненими в своїх здібностях, а отже мають більшу мотивацію до саморозвитку і досягнення. В результаті вони схильні до високої внутрішньої мотивації, оскільки так задовольняють свою потребу у самовизначенні і впевненості.

При розгляді кореляційних зв'язків аналогічних шкал у контрольній групі студентів зв'язки більш сильні і їх більше, а деякі зв'язки стали навпаки слабшими (Табл. 3.7). Так, автономність позитивно корелює майже з усіма шкалами внутрішньої мотивації, та негативно корелює із шкалами зовнішньої мотивації та амотивацією. Адаптивний перфекціонізм позитивно корелює із мотивацією досягнення, мотивацією саморозвитку та мотивацією самоповаги.

Самоконтроль втрачає статистично значимий зв'язок із шкалами академічної мотивації. Власне це можна пояснити тим, що студенти все ж старші за школярів і формат навчання має на меті збільшити кількість самостійної роботи, а отже і самоконтроль. До того ж сфера самоконтролю студентів - обрана самостійно, з власної ініціативи. В той час область прикладання самоконтролю учнів може включати в себе більше предметів, які не цікаві, але необхідні. В цьому і полягає взаємозв'язок амотивації і негативної кореляції з внутрішньою мотивацією у школярів. Відомо, що Психологічний механізм зсуву мотиву на мету породжує нові смисли навчальної діяльності і детермінує її розвиток [59]. У контрольній групі

дезадаптивний перфекціонізм утворив набагато більше кореляційних зв'язків із шкалами внутрішньої і зовнішньої мотивації.

Табл. 3.7

Кореляційна таблиця шкал мотивації
та особистих якостей студентів

| | | Самоконтроль | Автономність | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм |
|------------------------|------------|--------------|--------------|--------------------------|----------------------------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | 0.042 | 0.283 ** | 0.197 | -0.139 |
| | р-значення | 0.693 | 0.007 | 0.062 | 0.192 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | -0.090 | 0.434 *** | 0.271 ** | -0.260 * |
| | р-значення | 0.397 | < .001 | 0.010 | 0.013 |
| Мотивація Саморозвитку | г Пірсона | -0.039 | 0.315 ** | 0.264 * | -0.288 ** |
| | р-значення | 0.714 | 0.003 | 0.012 | 0.006 |
| Мотивація Самоповаги | г Пірсона | 0.054 | -0.197 | 0.344 *** | 0.221 * |
| | р-значення | 0.614 | 0.063 | < .001 | 0.036 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | 0.167 | -0.333 ** | 0.141 | 0.331 ** |
| | р-значення | 0.116 | 0.001 | 0.184 | 0.001 |
| ПЕМ | г Пірсона | 0.065 | -0.286 ** | 0.106 | 0.386 *** |
| | р-значення | 0.543 | 0.006 | 0.321 | < .001 |
| НЕМ | г Пірсона | 0.242 * | -0.423 *** | -0.027 | 0.410 *** |
| | р-значення | 0.021 | < .001 | 0.800 | < .001 |
| Амотивація | г Пірсона | 0.148 | -0.286 ** | -0.187 | 0.339 ** |
| | р-значення | 0.163 | 0.006 | 0.077 | 0.001 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні 0.001

Також були окремо розглянуті студенти, які живуть самотійно, і тому не піддаються такому впливу особливостей батьківського виховання як ті, що продовжують жити з батьками. Результати кореляційних зв'язків наведено в таблиці 3.8.

Неочікуваним стало те, що у даній категорії студентів майже відсутні значимі кореляційні зв'язки із шкалами академічної мотивації. Окрім

слабкого кореляційного зв'язку автономності із позитивними та негативними зовнішніми мотивами.

Табл. 3.8

Кореляційна таблиця шкал мотивації та особистих якостей студентів що проживають окремо від батьків

| | | Автономність | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм | Самоконтроль |
|---------------------------|------------|--------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | 0.019 | 0.290 | 0.047 | 0.113 |
| | р-значення | 0.917 | 0.107 | 0.797 | 0.537 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | 0.326 | 0.285 | -0.133 | -0.167 |
| | р-значення | 0.069 | 0.113 | 0.469 | 0.360 |
| Мотивація Саморозвитку | г Пірсона | 0.238 | 0.189 | -0.261 | -0.089 |
| | р-значення | 0.190 | 0.300 | 0.149 | 0.630 |
| Мотивація Самоповаги | г Пірсона | -0.192 | 0.261 | 0.293 | 0.173 |
| | р-значення | 0.291 | 0.149 | 0.103 | 0.343 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | -0.244 | 0.113 | 0.135 | 0.138 |
| | р-значення | 0.178 | 0.536 | 0.463 | 0.452 |
| ПЕМ | г Пірсона | -0.392 * | -0.132 | 0.306 | 0.281 |
| | р-значення | 0.026 | 0.470 | 0.088 | 0.120 |
| НЕМ | г Пірсона | -0.427 * | -0.143 | 0.340 | 0.222 |
| | р-значення | 0.015 | 0.436 | 0.057 | 0.223 |
| Амотивація | г Пірсона | -0.111 | -0.214 | 0.299 | 0.105 |
| | р-значення | 0.546 | 0.239 | 0.097 | 0.568 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні
0.001

Результати проміжного аналізу говорять про те, що зв'язок розглядуваних особистих якостей суттєво впливає на мотивацію тільки коли підлітки проживають з батьками. Коли вони починають жити окремо - такі кореляційні зв'язки зникають майже зовсім у контрольної групи. Можливо, в підтриманні академічної мотивації в незалежному,

самостійному житті мають місце якості, які не були розглянуті в даному дослідженні, що свідчить про необхідність у проведенні додаткових досліджень з даної теми та розширенні вибірки.

Продовжуючи концептуальну модель дослідження, було розраховано кореляційну таблицю між автономністю, самоконтролем та типами перфекціонізму та особливостями батьківського виховання.

Спершу нами було розглянуто кореляційні зв'язки із особливостями виховання матері (табл. 3.2).

Табл. 3.9

Кореляційна таблиця шкал опитувальника
ПОБ/ADOR (мати) та особистих якостей школярів

| | | Автономність | Самоконтроль | АП | ДП |
|------|------------|--------------|--------------|--------|--------|
| мПОЗ | г Пірсона | 0.005 | -0.080 | 0.068 | -0.235 |
| | р-значення | 0.978 | 0.670 | 0.716 | 0.202 |
| мДИР | г Пірсона | -0.327 | 0.142 | 0.255 | 0.161 |
| | р-значення | 0.073 | 0.446 | 0.166 | 0.388 |
| мВОР | г Пірсона | -0.140 | 0.119 | 0.020 | 0.271 |
| | р-значення | 0.452 | 0.523 | 0.915 | 0.141 |
| мАвт | г Пірсона | 0.007 | -0.214 | -0.184 | -0.103 |
| | р-значення | 0.971 | 0.249 | 0.323 | 0.583 |
| мНЕП | г Пірсона | -0.235 | 0.087 | 0.175 | 0.262 |
| | р-значення | 0.202 | 0.642 | 0.348 | 0.154 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні 0.001

Як бачимо, значимих кореляційних зв'язків між особливостями материнського виховання і розглядуваними особистими якостями не виявлено. При розподілу по статі респондентів значимих кореляційних зв'язків також не виявлено.

Майже такий самий результат із відсутністю значимих кореляційних зв'язків і з особливостями батьківського виховання (табл.3.10)

Табл. 3.10

Кореляційна таблиця шкал опитувальника ПОБ/ADOR
та особистих якостей школярів (батько)

| | | Автономність | Самоконтроль | АП | ДП |
|------|------------|--------------|--------------|--------|---------|
| БПОЗ | г Пірсона | -0.005 | 0.097 | 0.094 | -0.165 |
| | р-значення | 0.977 | 0.605 | 0.616 | 0.374 |
| БДИР | г Пірсона | -0.158 | 0.061 | 0.190 | 0.148 |
| | р-значення | 0.395 | 0.745 | 0.306 | 0.428 |
| БВОР | г Пірсона | -0.064 | -0.036 | -0.080 | 0.279 |
| | р-значення | 0.734 | 0.849 | 0.670 | 0.128 |
| БАвт | г Пірсона | 0.065 | -0.084 | 0.022 | -0.086 |
| | р-значення | 0.730 | 0.654 | 0.908 | 0.646 |
| БНЕП | г Пірсона | -0.152 | -0.107 | 0.259 | 0.387 * |
| | р-значення | 0.414 | 0.568 | 0.159 | 0.032 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні 0.001

З тією відмінністю, що було виявлено слабкий кореляційний зв'язок дезадаптивного перфекціонізму із непослідовністю батьківського виховання (БНЕП), значення якого 0.387 на рівні $p < 0.5$. Значить, якщо батько виявляє непослідовність в своїй поведінці, тобто по-різному реагує на одну і ті самі події або поведінку, то у підлітків зростають прояви дезадаптивного перфекціонізму, що у контрольній групі студентів негативно впливає на рівень внутрішньої мотивації та позитивно на зовнішню мотивацію та амотивацію.

Розподіл по статі респондентів показав більше кореляційних зв'язків з оцінкою підлітками поведінки батьків обох статей.

У дівчат (таблиця 3.11) з'являється позитивна кореляція між позитивним інтересом батька і самоконтролем. Тобто, якщо батько виявляє позитивний інтерес до життя доньки, то її рівень самоконтролю буде вищий. Шкала позитивного інтересу батька містить питання типу "...часто

посміхається мені”, “...любить робити що-небудь разом”, “коли мені сумно, намагається розвеселити і підбадьорити”, “завжди з розумінням вислуховує мої погляди та думки” і т.д.

Табл. 3.11

Кореляційна таблиця шкал опитувальника
ПОБ/ADOR (батько) та особистих якостей учениць

| | | Автономність | Самоконтроль | АП | ДП |
|------|------------|--------------|--------------|--------|---------|
| БПОЗ | г Пірсона | -0.210 | 0.472 * | -0.144 | 0.104 |
| | р-значення | 0.374 | 0.036 | 0.545 | 0.662 |
| БДИР | г Пірсона | 0.085 | -0.174 | 0.289 | 0.306 |
| | р-значення | 0.723 | 0.463 | 0.217 | 0.190 |
| БВОР | г Пірсона | 0.170 | -0.282 | 0.007 | 0.186 |
| | р-значення | 0.474 | 0.228 | 0.978 | 0.433 |
| БАвт | г Пірсона | -0.365 | 0.231 | -0.114 | -0.058 |
| | р-значення | 0.114 | 0.328 | 0.631 | 0.807 |
| БНЕП | г Пірсона | -0.186 | -0.067 | 0.191 | 0.551 * |
| | р-значення | 0.433 | 0.780 | 0.421 | 0.012 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні 0.001

Також у дівчат зберігається позитивний кореляційний зв'язок із проявами дезадаптивного перфекціонізму та непослідовністю батька (0.551 на рівні $p < 0.5$).

Щодо зв'язку особливостей виховання батька із певними якостями особистості, то у осіб чоловічої статі виявлено значно більше значимих кореляційних зв'язків. Кореляційні зв'язки, наведені в цій таблиці, можна розділити на декілька категорій: абсолютно зрозумілі/очевидні; відносно зрозумілі/ логічні; несподівані/ незрозумілі. Ознайомитись з даними кореляційного аналізу можна в таблиці 3.6

Табл. 3.12

Кореляційна таблиця шкал опитувальника ПОБ/ADOR
та особистих якостей учнів (батько)

| | | Автономність | Самоконтроль | АП | ДП |
|------|------------|--------------|--------------|---------|----------|
| БПОЗ | г Пірсона | 0.286 | -0.441 | 0.612 * | -0.672 * |
| | р-значення | 0.393 | 0.175 | 0.045 | 0.023 |
| БДИР | г Пірсона | -0.510 | 0.371 | -0.030 | -0.136 |
| | р-значення | 0.109 | 0.261 | 0.930 | 0.691 |
| БВОР | г Пірсона | -0.811 ** | 0.804 ** | -0.436 | 0.734 * |
| | р-значення | 0.002 | 0.003 | 0.180 | 0.010 |
| БАвт | г Пірсона | 0.718 * | -0.609 * | 0.290 | -0.157 |
| | р-значення | 0.013 | 0.047 | 0.386 | 0.644 |
| БНЕП | г Пірсона | -0.046 | -0.182 | 0.691 * | -0.107 |
| | р-значення | 0.894 | 0.592 | 0.019 | 0.754 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні 0.001

Розглянемо їх детальніше.

В третю категорію потрапляють несподівані/незрозумілі зв'язки. Так, ворожість батька позитивно корелює із самоконтролем хлопців-підлітків. В той же час, очевидно негативна кореляція ворожості батька із автономністю синів (хоч на дівчат це не впливає аналогічним чином). Досить логічною виявляється кореляція між ворожістю батька та дезадаптивним перфекціонізмом, адже по суті дезадаптивний перфекціонізм включає в себе певні установки про власну меншовартість та невпевненість, про високий рівень залежності від схвалення зі сторони, в той час як питання зі шкали ворожості якраз демонструють формування такої поведінки, коли батько жаліється стороннім людям на сина, прояви пасивно-агресивної поведінки і наказання мовчанням, та навіть констатацію відрази і ненависті батька по відношенню до сина. Тобто по суті такі питання відображають життєву ситуацію, в якій син намагається

будь-якою ціною отримати схвалення незадоволеного ним батька та стати цінним для нього.

Також подібний причинно-наслідковий зв'язок можна побудувати з досить зрозумілою і логічною є негативною кореляцією між позитивним інтересом батька та проявами дезадаптивного перфекціонізму у сина. Велике значення в даному випадку грає стать дитини і кожного з батьків, адже подібних зв'язків у дочок з батьком не виявлено.

При дослідженні аналогічних зв'язків контрольної групи (студенти, що живуть самотійно, без батьків) при розподілені по статі було отримано наступні результати, наведені в таблицях 3.6-3.10

Табл. 3.13

Кореляційна таблиця шкал опитувальника ПОБ/ADOR
та особистих якостей студенток (батько)

| | | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Дезадаптивний перфекціонізм |
|------|------------|--------------|--------------|--------------------------|-----------------------------|
| БПОЗ | г Пірсона | 0.405 | -0.634 ** | 0.030 | -0.281 |
| | р-значення | 0.086 | 0.004 | 0.902 | 0.245 |
| БДИР | г Пірсона | -0.102 | 0.151 | 0.156 | 0.260 |
| | р-значення | 0.679 | 0.538 | 0.524 | 0.282 |
| БВОР | г Пірсона | -0.385 | 0.250 | 0.029 | 0.087 |
| | р-значення | 0.104 | 0.302 | 0.907 | 0.723 |
| БАвт | г Пірсона | 0.240 | -0.524 * | -0.005 | -0.028 |
| | р-значення | 0.323 | 0.021 | 0.983 | 0.908 |
| БНЕП | г Пірсона | -0.257 | -0.039 | -0.106 | -0.007 |
| | р-значення | 0.288 | 0.873 | 0.666 | 0.978 |

* Кореляція значима на рівні 0.05

** Кореляція значима на рівні 0.01

*** Кореляція значима на рівні 0.001

У таблиці 3.13 наведені результати кореляційних зв'язків особистісних якостей із дівчат-студенток, що живуть окремо. Цікаво, що позитивний кореляційний зв'язок позитивного інтересу батька з самоконтролем для дівчат-школярок змінюється на негативний для дівчат,

що мають освітній статус студента. При додатковому дослідженні дівчат з освітнім статусом студентів та таких, що проживають з батьками - даний кореляційний зв'язок зникає (0.025 при $p=0.883$).

Також у осіб жіночої статі контрольної групи виявлено негативну кореляцію між автономністю батька та самоконтролем.

В дівчат-школярок значимих кореляційних зв'язків із особливостями виховання матері не виявлено. Проте для дівчат з контрольної групи виявлено декілька кореляційних зв'язків із особливостями виховання матері. Так, наприклад, позитивний інтерес матері, що згідно з питаннями виражається у відкритій демонстрації любові до дитини, вираженні активної емоційної підтримки, любові до проведення спільного часу разом та проведенні часу разом при необхідності, в самостійному житті слабко ($p<0.5$) негативно (-0.461) корелює із самоконтролем, а непослідовність матері виражається у слабкій автономності дочки.

Табл. 3.12

Кореляційна таблиця шкал опитувальника ПОБ/ADOR
та особистих якостей студенток (матір)

| | | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм |
|--------------------------------------|------------|--------------|--------------|-----------------------------|-------------------------------|
| мПОЗ | г Пірсона | 0.254 | -0.461 * | 0.069 | -0.323 |
| | р-значення | 0.293 | 0.047 | 0.778 | 0.178 |
| мДИР | г Пірсона | -0.418 | 0.156 | -0.030 | 0.244 |
| | р-значення | 0.075 | 0.524 | 0.902 | 0.314 |
| мВОР | г Пірсона | -0.453 | 0.304 | -0.108 | 0.641 ** |
| | р-значення | 0.052 | 0.205 | 0.659 | 0.003 |
| мАвт | г Пірсона | 0.285 | -0.294 | -0.012 | -0.092 |
| | р-значення | 0.237 | 0.222 | 0.962 | 0.707 |
| мНЕП | г Пірсона | -0.464 * | 0.289 | -0.096 | 0.470 * |
| | р-значення | 0.046 | 0.229 | 0.695 | 0.042 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | |

Також виявлено слабкий та середній зв'язок непослідовності та ворожості матері відповідно із проявами дезадаптивного перфекціонізму.

У хлопців, що навчаються в школі виявлено слабкий ($p < 0.5$) позитивний кореляційний зв'язок автономності матері із власною автономністю, що є досить очевидним.

Табл. 3.13

Кореляційна таблиця шкал опитувальника ПОБ/ADOR
та особистих якостей студентів (матір)

| | | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Дезадаптивний перфекціонізм |
|--------------------------------------|------------|--------------|--------------|--------------------------|-----------------------------|
| мПОЗ | г Пірсона | 0.148 | -0.102 | 0.261 | -0.358 |
| | р-значення | 0.663 | 0.764 | 0.439 | 0.280 |
| мДИР | г Пірсона | -0.538 | 0.297 | 0.075 | 0.155 |
| | р-значення | 0.088 | 0.376 | 0.826 | 0.649 |
| мВОР | г Пірсона | -0.259 | 0.193 | 0.053 | 0.383 |
| | р-значення | 0.442 | 0.571 | 0.877 | 0.245 |
| мАвт | г Пірсона | 0.614 * | -0.472 | 0.237 | -0.154 |
| | р-значення | 0.044 | 0.142 | 0.483 | 0.651 |
| мНЕП | г Пірсона | -0.094 | 0.050 | 0.191 | 0.139 |
| | р-значення | 0.783 | 0.884 | 0.573 | 0.684 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | |

При чому, в хлопців контрольної групи такий зв'язок зникає і з'являється негативна кореляція із ворожістю матері та дезадаптивним перфекціонізмом. Тобто, чим більша ворожість матері до сина, тим менші прояви дезадаптаційного перфекціонізму у нього. Це може бути пов'язане з особливостями оцінки ворожості матері синами, та для глибшого розуміння цього зв'язку необхідні подальші детальні дослідження.

Табл. 3.14

Кореляційна таблиця шкал опитувальника ПОБ/ADOR
та особистих якостей студентів, що проживають окремо (мати)

| | | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм |
|--------------------------------------|------------|--------------|--------------|-----------------------------|-------------------------------|
| мПОЗ | г Пірсона | -0.085 | -0.155 | -0.151 | 0.309 |
| | р-значення | 0.794 | 0.631 | 0.639 | 0.328 |
| мДИР | г Пірсона | -0.085 | -0.359 | -0.208 | -0.244 |
| | р-значення | 0.794 | 0.252 | 0.517 | 0.446 |
| мВОР | г Пірсона | 0.420 | -0.307 | -0.003 | -0.586 * |
| | р-значення | 0.174 | 0.332 | 0.992 | 0.045 |
| мАвт | г Пірсона | 0.309 | 0.206 | 0.057 | 0.037 |
| | р-значення | 0.329 | 0.520 | 0.859 | 0.908 |
| мНЕП | г Пірсона | 0.390 | -0.346 | -0.148 | -0.362 |
| | р-значення | 0.210 | 0.271 | 0.646 | 0.248 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | |

Тобто, можна висловити припущення що при зміні життя з залежного (з батьками) на самостійний підлітки також і потребують нових стратегій у відносинах, адже деякі старі моделі починають працювати з протилежним ефектом.

Наступна частина дослідження полягала у знаходженні прямих кореляційних зв'язків між особливостями батьківського виховання та шкалами академічної мотивації у контрольної та експериментальної груп. Через об'ємність статистичної інформації результати даного аналізу наведено у додатку Б (дівчата) та додатку В (хлопці).

Розглянемо спочатку вибірку дівчат, кореляційні показники якої можна знайти в додатку Б. Для дівчат, директивність і непослідовність матері позитивно корелює із екстернальними мотивами. Також помічено слабкі кореляційний зв'язок ворожості матері з негативними

екстернальними мотивами та автономності матері із мотивацією досягнення.

Для дівчат, що навчаються в університеті такі зв'язки стають статистично незначимими, окрім зв'язку ворожості матері із негативними екстернальними мотивами, який посилюється.

Для тих дівчат, що навчаються в школі статистично значимих кореляційних зв'язків із особливостями виховання батька не виявлено. Хоча для тих, хто навчається в університеті директивність батька має слабкі кореляційні зв'язки із мотивацією самоповаги та екстернальними мотивами. Також зберігається вже майже закономірний зв'язок ворожості батька із негативними екстернальними мотивами.

Для хлопців, що навчаються в школі, взаємозв'язок мотивації із материнським вихованням заключається у додатній кореляції директивності і ворожості матері із позитивними екстернальними мотивами (0.691 та 0.639 відповідно при $p < 0.05$). Ми вже зустрічали подібну нелогічність раніше, тож це може бути пов'язано із сприйняттям матері хлопцями, коли строгість може інтерпритуватись як директивність та ворожість.

В той час як у контрольної групи студентів, що живуть окремо ворожість матері вже негативно корелює із мотивацією самоповаги, позитивними екстернальними мотивами та інтроектованою мотивацією.

Щодо відносин з батьком у хлопців, то для школярів ворожість батька негативно корелює із мотивацією досягнення (-0.821 при $p < 0.01$) та позитивно корелює з позитивними екстернальними мотивами (0.687 при $p < 0.05$). В той же час для хлопців, що навчаються в університеті, статистична значимість таких зв'язків зменшується, і тепер прослідковується прямий лінійний зв'язок між позитивним інтересом батька та мотивацією самоповаги (0.706 при $p < 0,05$), інтроектованою

мотивацією (0.646 при $p < 0,05$) та позитивними і негативними екстернальними мотивами (0.613 та 0.607 відповідно при $p < 0,05$).

Оскільки ми спостерігали позитивну кореляцію з позитивними екстернальними мотивами та ворожістю, директивністю та непослідовністю матері в респондентів експериментальної вибірки обох статей, далі ми провели дослідження часткової кореляції між цими поняттями, виключивши при цьому окремі досліджувані особистісні якості.

Табл. 3.15

Таблиця кореляцій окремих шкал опитувальника ПЮБ
і позитивних екстернальних мотивів

| Корреляція | | мДИР | мВОР | мНЕП | ПЕМ |
|------------|------------|-----------|-----------|---------|-----|
| мДИР | г Пірсона | — | | | |
| | р-значення | — | | | |
| мВОР | г Пірсона | 0.591 *** | — | | |
| | р-значення | <.001 | — | | |
| мНЕП | г Пірсона | 0.575 *** | 0.795 *** | — | |
| | р-значення | <.001 | <.001 | — | |
| ПЕМ | г Пірсона | 0.489 ** | 0.424 * | 0.451 * | — |
| | р-значення | 0.005 | 0.017 | 0.011 | — |

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Можемо бачити, що при виключенні таких особистісних якостей як самоконтроль, автономність, та обидвох шкал перфекціонізму кореляція між позитивними екстернальними мотивами та директивністю і непослідовністю матері зменшується на 0.168 і 0.088 відповідно, що означає - дані змінні описують взаємозв'язок цих понять, але лише частково, тобто окрім даних присутні певні треті фактори, що впливають на кореляцію. При чому зв'язок між ворожістю матері та позитивними екстернальними мотивами дані фактори не описують, оскільки кореляція

збільшилась, не дивлячись на те, що серед знайдених часткових кореляцій лише дана не втратила своєї статистичної значущості.

Табл. 3.16

Таблиця часткової кореляції окремих шкал опитувальника ПОБ і позитивних екстернальних мотивів

| Часткова кореляція | | мДИР | мВОР | мНЕП | ПЕМ |
|--------------------|------------|-----------|-----------|-------|-----|
| мДИР | г Пірсона | — | | | |
| | р-значення | — | | | |
| мВОР | г Пірсона | 0.659 *** | — | | |
| | р-значення | <.001 | — | | |
| мНЕП | г Пірсона | 0.506 ** | 0.806 *** | — | |
| | р-значення | 0.007 | <.001 | — | |
| ПЕМ | г Пірсона | 0.321 | 0.444 * | 0.363 | — |
| | р-значення | 0.103 | 0.020 | 0.063 | — |

Примечание. контроль за 'Деадаптивний перфекціонізм', 'Автономність', 'Самоконтроль' і 'Адаптивний перфекціонізм'
Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Для експериментальної групи дівчат ворожість матері негативно корелювала вже з негативними екстернальними мотивами. Оскільки для експериментальної групи серед усіх рис прослідковувалася лише кореляція ворожості матері з дезадаптивним перфекціонізмом, то нами було досліджено навівчасткову кореляцію цього поняття між ворожістю матері та негативними екстернальними мотивами. Результат - статистично значиме зменшення кореляції на 0.058, що означає що даний параметр описує кореляцію між цими поняттями неповністю, тобто існують певні фактори, що знаходяться поза нашим дослідженням. Варто зазначити, що дані зв'язки зберігають свою значимість на рівні $p < 0.05$.

Табл. 3.17

Таблиці прямої та часткової кореляції ворожості матері та негативних екстернальних мотивів

| | | HEM | MBOP |
|------|------------|----------|------|
| HEM | r Пірсона | — | |
| | p-значення | — | |
| MBOP | r Пірсона | 0.609 ** | — |
| | p-значення | 0.006 | — |

Примечание. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

| | | HEM | MBOP |
|------|------------|-------|---------|
| HEM | r Пірсона | — | 0.551 * |
| | p-значення | — | 0.018 |
| MBOP | r Пірсона | 0.442 | — |
| | p-значення | 0.067 | — |

Примечание. контроль за 'Деадаптивний перфекціонізм'

| | | HEM | MBOP |
|------|------------|---------|------|
| HEM | r Пірсона | — | |
| | p-значення | — | |
| MBOP | r Пірсона | 0.553 * | — |
| | p-значення | 0.032 | — |

Примечание. контроль за 'Автономність', 'Самоконтроль', 'Адаптивний перфекціонізм' і 'Деадаптивний перфекціонізм'

Примечание. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Виключення всіх розглянутих параметрів не забезпечило суттєвішого зменшення кореляції.

Наступним кроком став аналіз чоловічої частини експериментальної вибірки. Вважаючи на наявні зв'язки прямої кореляції між ворожістю батька та мотивацією досягнення і негативними екстернальними

мотивами, було обчислено часткові кореляцію з виключенням вимірних якостей.

Табл. 3.18

Таблиця часткової кореляції окремих шкал опитувальника ШАМ та ворожості матері

| Часткова кореляція | | БВОР | Мотивація досягнення | ПЕМ |
|----------------------|------------|--------|----------------------|-----|
| БВОР | r Пірсона | — | | |
| | p-значення | — | | |
| Мотивація досягнення | r Пірсона | -0.664 | — | |
| | p-значення | 0.051 | — | |
| ПЕМ | r Пірсона | 0.374 | -0.168 | — |
| | p-значення | 0.321 | 0.666 | — |

Примечание. контроль за 'Автономність' і 'Деадаптивний перфекціонізм'

Примечание. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Найменше значення кореляції було отримано при виключенні таких параметрів як автономність та перфекціонізм. Що закономірно, адже саме з цими параметрами була отримана кореляція окремо для шкали ворожості батька та мотивації досягнення і позитивних екстернальних мотивів. Проте ми не можемо зробити висновок, що результати знаходження такої часткової кореляції мають місце, адже значення $p > 0.05$.

Також було розглянуто кореляції для хлопців, що навчаються в університеті. Раніше було помічено слабкий кореляційний зв'язок між ворожістю матері із мотивацією самоповаги, інтроєктованою мотивацією та позитивними екстернальними мотивами (табл.3.19).

Табл. 3.19

Таблиця кореляції окремих шкал
опитувальника ШАМ та ворожості матері

| | | мВОР | МСамоповаги | Інтро мотивація | ПЕМ |
|-----------------|------------|----------|-------------|-----------------|-----|
| мВОР | г Пірсона | — | | | |
| | р-значення | — | | | |
| МСамоповаги | г Пірсона | -0.664 * | — | | |
| | р-значення | 0.018 | — | | |
| Інтро мотивація | г Пірсона | -0.669 * | 0.646 * | — | |
| | р-значення | 0.017 | 0.023 | — | |
| ПЕМ | г Пірсона | -0.602 * | 0.672 * | 0.867 *** | — |
| | р-значення | 0.038 | 0.017 | <.001 | — |

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Тож нами було досліджено як змінюється значення цієї кореляції при виключенні конкретних якостей. Знову було розглянуто напівчасткову кореляцію, у зв'язку з тим, що не всі кореляції існували з проміжним параметром.

Табл. 3.20

Таблиця напівчасткової кореляції окремих шкал
опитувальника ШАМ та ворожості матері

Получастная корреляция

| | | мВОР | МСамоповаги | Інтро мотивація | ПЕМ |
|-----------------|------------|--------|-------------|-----------------|---------|
| мВОР | г Пірсона | — | -0.418 | -0.452 | -0.544 |
| | р-значення | — | 0.229 | 0.190 | 0.104 |
| МСамоповаги | г Пірсона | -0.419 | — | 0.359 | 0.516 |
| | р-значення | 0.228 | — | 0.309 | 0.127 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | -0.421 | 0.333 | — | 0.655 * |
| | р-значення | 0.226 | 0.347 | — | 0.040 |
| ПЕМ | г Пірсона | -0.537 | 0.507 | 0.693 * | — |
| | р-значення | 0.110 | 0.135 | 0.026 | — |

Примечание. контроль за 'Автономність' і 'Деадаптивний перфекціонізм'

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Отримали зниження значень кореляції до 0.148, що говорить про частковий опис даного кореляційного зв'язку за допомогою параметрів автономності і дезадаптивного перфекціонізму. Проте ми не можемо говорити про статистичну значимість цих зв'язків, оскільки $p > 0.05$, і лише зв'язок інтроєктованої мотивації і позитивних екстернальних мотивів частково описується нашими якостями, оскільки тут $p < 0.05$.

Табл. 3.21

Таблиці напівчасткової кореляції окремих шкал
опитувальника ШАМ та ворожості матері

| | | | бПОЗ | | |
|-----------------|------------|---------|--------------------------------------|------------|-------|
| бПОЗ | г Пірсона | — | бПОЗ | г Пірсона | — |
| | р-значення | — | | р-значення | — |
| МСамоповаги | г Пірсона | 0.706 * | МСамоповаги | г Пірсона | 0.418 |
| | р-значення | 0.010 | | р-значення | 0.263 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | 0.646 * | Інтро мотивація | г Пірсона | 0.031 |
| | р-значення | 0.023 | | р-значення | 0.937 |
| ПЕМ | г Пірсона | 0.613 * | ПЕМ | г Пірсона | 0.469 |
| | р-значення | 0.034 | | р-значення | 0.203 |
| НЕМ | г Пірсона | 0.607 * | НЕМ | г Пірсона | 0.288 |
| | р-значення | 0.037 | | р-значення | 0.452 |
| | | | * Кореляція значима на рівні 0.05 | | |
| | | | ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | |
| | | | *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | |

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Також у студентів чоловічої статі прослідковувались позитивні кореляційні зв'язки із деякими шкалами внутрішньої та зовнішньої мотивації та позитивним ставленням батька. Проте при спробі описати даний зв'язок розглядуваними якостями ми втратили статистичну значимість результатів, значить не можемо говорити про те, що такі значення можливі на повній вибірці.

Для дослідження лінійної регресії осіб чоловічої статі експериментальної вибірки було взято мотивацію досягнення та ворожість батька. Ми вже бачили, що існує кореляція між цими двома змінними, а також розглянули часткову кореляцію між цими поняттями, враховуючи

вплив окремих якостей, тож варто дослідити на скільки вороже ставлення батька описує індивідуальну різницю по рівню мотивації досягнення.

Табл. 3.22

Таблиця лінійної регресії мотивації досягнення для учнів

Показники відповідності моделі

| Модель | R | R ² |
|--------|-------|----------------|
| 1 | 0.821 | 0.675 |

Коефіцієнти моделі - Мотивація досягнення

| Предиктор | Оцінити | SE | t | p |
|-----------|---------|-------|-------|-------|
| Перехват | 15.679 | 0.667 | 23.52 | <.001 |
| БВОР | -0.610 | 0.141 | -4.32 | 0.002 |

Згідно таблиці бачимо, що ворожість батька описує 67,5 % індивідуальної різниці в рівні мотивації досягнення, при чому $p < 0.01$. Це означає, що модель достатньо сильна.

Спробуємо додати деякі фактори для збільшення цього значення. Оскільки ми і так розглядали осіб тільки чоловічої статі, то можемо додати сімейний статус батьків (чи піддається підліток безпосередньому впливу ворожо налаштованого батька). Та чи має сиблінгів (піддається тільки він чи ворожість розділяється з сиблінгами?).

В таблиці 3.23 бачимо, що перехід від сімейного статусу батьків із “розлучені, не живуть разом” до “одружені, живуть разом” зменшує значення пізнавальної мотивації на 1.038 бали, з середньою похибкою 0.867 бали, проте даний зв’язок не являється статистично значимим ($p > 0.5$). Також перехід від наявності до відсутності сиблінгів збільшує значення мотивації досягнення на 0.192 бали, проте даний зв’язок також не являється статистично значимим.

Табл. 3.23

Таблиця лінійної регресії мотивації досягнення для учнів

Показники відповідності моделі

| Модель | R | R ² |
|--------|-------|----------------|
| 1 | 0.855 | 0.731 |

Коефіцієнти моделі - Мотивація досягнення

| Предиктор | Оцінити | SE | t | p |
|---|---------|-------|--------|-------|
| Перехват ^a | 16.192 | 0.992 | 16.318 | <.001 |
| БВОР | -0.692 | 0.166 | -4.182 | 0.004 |
| Сімейний статус батьків: | | | | |
| Розлучені, не живуть разом – Одружені, живуть разом | -1.038 | 0.867 | -1.198 | 0.270 |
| Сіблінги: | | | | |
| Так – Ні | 0.192 | 0.703 | 0.273 | 0.792 |

^a Представляти опорний рівень

Можемо бачити, що хоч значення R^2 і збільшилось на 5%, проте значення p статистично неважливі, тобто ми не можемо зробити висновок, що пояснювальна змінна впливає на залежну змінну за допомогою розглядуваних факторів.

Табл. 3.24

Таблиця лінійної регресії автономності для учнів

Показники відповідності моделі

| Модель | R | R ² |
|--------|-------|----------------|
| 1 | 0.926 | 0.857 |

Коефіцієнти моделі - Автономність

| Предиктор | Оцінити | SE | t | p |
|-----------|---------|-------|-------|-------|
| Перехват | 7.613 | 1.886 | 4.04 | 0.004 |
| БВОР | -0.734 | 0.168 | -4.37 | 0.002 |
| БАвт | 0.438 | 0.131 | 3.34 | 0.010 |

Також враховуючи наявні кореляційні зв'язки автономності хлопців, що навчаються в школі, із ворожістю та автономністю батька було вирішено перевірити лінійну регресію для цієї змінної, результати наведені в таблиці 3.24.

Бачимо, що результати статистично значимі на рівні $p < 0.01$, значить можемо зробити висновок, що автономність учнів на 85% описується такими поняттями як ворожість у ставленні до нього батька та автономність батька. При цьому ворожість батька враховується з від'ємним коефіцієнтом, а автономність - з додатнім. Ворожість батька ставить сина в ситуацію, коли необхідно старатись задовольнити людину, яка не приймає твої проявлення, жаліється на тебе оточуючим та старається виправити, тобто ситуацію необхідності залежати від схвалення, що цілком логічно протирічить розвитку автономності.

3.2 Розробка рекомендацій

Наразі освітня система побудована таким чином, що саме оцінки, а не наприклад зусилля чи інтерес, є важливими при навчанні в школі. Тому і батьки, і вчителі, зацікавлені у тому, щоб учні мали якнайвищі оцінки, для власної звітності, авторитету, та подальшого успішного вступу підлітків в університет. Оскільки в дослідженні брали участь школярі з середнім балом вище 7 (принаймні так вони зазначили в анкеті), то з нашого дослідження можна зробити висновок тільки для школярів з середньою і відмінною успішністю. Проте дані більш повних досліджень попередніх дослідників підтверджують інформацію про те, що успішність учня в навчанні залежить від рівня його академічної мотивації. Так, в

нашому дослідженні дівчата, що вчать на 7-9 балів мали нижчі показники по шкалам внутрішньої і зовнішньої мотивації і вищі показники амотивації, ніж відмінниці. Хоч хлопці і не прагнуть бути відмінниками і бали по внутрішній, зовнішній мотивації та амотивації у хорошистів та відмінників приблизно однакові, проте все ж ті, хто мають низьку успішність також мають низьку академічну мотивацію. Отже, якщо батьки прагнуть збільшити успішність своїх дітей, їм не варто безпосередньо тиснути на виконання домашніх завдань або підготовці до контрольних робіт - адже це викличе тільки тиск і внутрішній супротив у дитини - краще зосередитись на опосередкованому впливі на успішність через мотивацію. А в нашому дослідженні показано що можна почати ще далі - з розвитку певних особистісних якостей, які, в свою чергу, формуються під впливом особливостей батьківського виховання. Тобто, якщо батьки прагнуть збільшити успішність підлітка в школі, то варто не виправляти оцінки в журналі, а змінювати себе.

1. Власний приклад

Дослідження показало, що адаптивна форма перфекціонізму позитивно впливає на показники внутрішньої мотивації у дівчат. Як відомо із попередніх досліджень, спадковість перфекціонізму асоціюється зі статтю батьків, тобто перфекціонізм матері внаслідок механізму ідентифікації передається доньці, а перфекціонізм батька - синові. В нашому дослідженні розглядалися адаптивна і дезадаптивна форми перфекціонізму та було показано, що адаптивна форма позитивно впливає на внутрішню мотивацію дівчат, в той час як дезадаптивна - негативно впливає на внутрішню мотивацію хлопців та збільшує негативну екстернальні мотиви.

І адаптивний, і дезадаптивний перфекціонізм - це система копінг-стратегій та переконань (установок), які батьки вербально та невербально (поведінка) транслують дітям.

Для розвинення якостей адаптивного перфекціонізму батькам можна дотримуватись таких рекомендацій:

- Розуміння і переоцінка стандартів: Спробуйте зрозуміти, що ідеалу не існує, і що навіть найкращі результати можуть бути покращені. Віддайте перевагу усвідомленню, що прагнення до ідеалу є процесом, а не цільовою точкою. Переоцініть стандарти, приймаючи ідею, що ви можете зробити краще, але навчіться задовольнятися і хорошими результатами, коли їх досягнуто.
- Розвиток гнучкості: Навчіться бути гнучким і приймати нестабільність або незавершеність. Розробіть здатність адаптуватися до змін, переглядати та змінювати плани за потреби. Розуміння, що не завжди все можна контролювати, допоможе знизити внутрішнє напруження і покращити вміння адаптуватися до нових обставин.
- Позитивне мислення: розвивайте позитивне мислення, щоб зменшити внутрішню критику та високі вимоги до себе. Замість того, щоб фокусуватися на недоліках, хваліть себе за досягнення та зусилля. Пам'ятайте, що ви не повинні бути бездоганними, щоб бути успішними.
- Управління стресом: Вивчайте техніки управління стресом, такі як глибоке дихання, медитація або фізична активність. Ці методи можуть допомогти знизити рівень тривоги та стресу, які можуть супроводжувати перфекціоністів, і покращити загальний стан здоров'я та добробут.
- Розуміння своїх мотивів: Проаналізуйте свої мотиви та цілі. Питайте себе, чому вам так важливо досягнути ідеалу і яке значення це має

для вас. Це допоможе вам зосередитися на справді важливих цілях і знайти баланс між прагненням до вдосконалення та здоровим самоприйняттям.

Важливо пам'ятати, що розвиток адаптивного перфекціонізму - це процес, який вимагає часу, самопізнання та практики. Спробуйте зосередитись на позитивних змінах та крок за кроком розвивайте ці риси, прагнучи до гнучкості, саморегуляції та задоволення від процесу.

2. Зменшення самоконтролю

Самоконтроль - це здатність керувати своєю поведінкою та утримуватись від імпульсивних дій. Згідно з нейробіологічними дослідженнями, відділи що відповідають за контроль імпульсів, планування та визначення пріоритетів формуються до 25 років. Тому, коли ми ставимо підлітка в ситуацію, де йому необхідно користуватись ще не сформованими відділами мозку, а значить - проявляти надзусилля, яке асоціюється з дискомфортом.

Дослідження показує, що самоконтроль негативно впливає на мотивацію досягнення школярів, а у дівчат також на пізнавальну мотивацію, що є складовою внутрішньої мотивації, та позитивно впливає на амотивацію. Значить, для того, щоб уникнути цього негативного впливу, необхідно зменшити кількість ситуацій, в яких підлітки стикаються з самоконтролем. Це не означає, що необхідно уникати таких ситуацій, проте варто слідкувати за готовністю підлітка такий самоконтроль здійснити, для того щоб не перевантажувати його нервову систему. Наведемо декілька прикладів таких ситуацій.

Перевантаження навчанням та позашкільними заняттями: Деякі підлітки можуть бути занадто завантажені навчанням та різноманітними позашкільними заняттями, такими як музика, танці, спорт, мовні курси і т.д. У таких ситуаціях вони змушені проявляти надмірний самоконтроль,

щоб успішно балансувати між всіма цими зобов'язаннями, планувати свій час і уникати вигорання.

Високі очікування. Як відомо, не варто оцінювати рибу по її здатності збиратися на дерево, а художника - по балу з тригонометрії. Ситуації, в яких підлітку необхідно відповідати очікуванням, які не відповідають його здібностям, змушують переживати високий емоційний тиск від батьків або вчителів. Такі ситуації вимагають від підлітків постійної самоконтролю, щоб відповідати встановленим стандартам або досягти визначених цілей.

Стрес пов'язаний зі шкільними змаганнями або відбором: В ситуаціях, коли підлітки змагаються за місце в спортивній команді, музичному ансамблі або участь у важливих проектах, вони можуть почувати надмірний стрес. Це вимагає від них постійного самоконтролю, управління емоціями і зосередження на досягненні поставлених цілей.

Звісно, це лише декілька прикладів, проте вони дають яскраве уявлення про ситуації, в яких варто контролювати рівень самоконтролю, щоб не перевантажувати підлітків.

3. Розвиток автономності

Автономність особистості, в тому числі в навчальній діяльності, позитивно впливає на пізнавальну мотивацію, мотивацію досягнення та самоствердження, які є складовими внутрішньої мотивації, та негативно - на амотивацію у дівчат. І хоч даний зв'язок не підтвердився окремо для хлопців (що може бути пов'язано із недостатньою кількістю респондентів), проте він дуже яскраво викристалізувався в дослідженні без розподілення по статі.

То ж, як сприяти розвиненню автономності в навчальній діяльності? По-перше, автономність в навчальній діяльності тісно пов'язана із

автономністю в інших сферах життя. Тому поради до її розвитку досить універсальні.

- Підтримуйте незалежність і самостійність: Дайте підлітку можливість вчиняти самостійно і брати на себе відповідальність. Заохочуйте їх до виконання домашніх справ, планування свого часу та вирішення проблем самостійно. Будьте наставником, але не контролером, дозволяючи їм вчитися на власних помилках і розвиватися.
- Запропонуйте можливості для власного прийняття рішень: Дайте своїм підліткам можливість самостійно вирішувати проблеми і приймати рішення, навіть якщо це малі речі. Поширюйте їхні повноваження і довіряйте їх здатностям. Наприклад, дозвольте їм самим керувати своїм розкладом, вибирати заняття чи задачі, які вони хочуть виконувати.
- Створіть підтримуюче середовище: підтримуйте їх інтереси та пошук нових ідей. Підтримуйте, контейнуйте емоції, допомагайте скласти план дій - але не робіть замість них. Дозвольте робити завдання так, як у них найкраще це виходить і не забудьте похвалити за зусилля, а не ідеальний результат.
- Дозвольте їм робити помилки та самостійно справлятися із наслідками. Хоча діти потребують заохочення, і здорово підштовхувати їх до максимальних зусиль, знайте, що невдачі - це природно. Іноді єдиний спосіб навчитися правильно готуватися до школи - це дізнатися, що трапляється, коли вони не готові.
- Уникайте директивних настанов. Необхідність виконувати інструкції протирічить тому, щоб дитина вчилася приймати власні рішення та орієнтуватися на себе.

- Старайтесь бути послідовними у вихованні. Непослідовність батьків, яка виражається у тому, що за одну й ту саму поведінку один раз карають, а другий раз - не звертають увагу, змушує дітей концентруватись на тому, щоб передбачити настрій батьків, в результаті чого розвивається залежність від зовнішніх обставин та необхідність бути напоготові для того, щоб підлаштуватись.

Важливо враховувати, що розвиток автономності є поступовим процесом, і кожен підліток має свій власний темп і стиль розвитку. Будьте терплячими, відкритими для спілкування та готовими надавати підтримку.

Також варто пам'ятати, що діти в рівній мірі інтроектують те що ви говорите, і те, що ви робите. Здоровий приклад автономності авторитетних батьків - чудовий спосіб підліткам розвинути власну автономність.

Висновки до розділу III

Нами було проведено статистичний аналіз результатів із застосуванням експлораторного, кореляційного та регресійного аналізу. Було виявлено, що відмінники мають нижчий самоконтроль та вищу автономність, ніж хорошисти.

Чим вищий самоконтроль школярів, тим менша їх внутрішня мотивація і тим більша амотивація. В той же час висока автономність позитивно корелює із внутрішньою мотивацією і негативно - з амотивацією. У контрольній групі студентів, що проживають окремо зв'язок самоконтролю із внутрішньою мотивацією зникає. Це може бути пояснено тим, що школярі не вибирають предмети та напрямок навчання, їх освіта загальна та не має певного вектору. Студенти ж мають право вибору, і тому їх зусилля до самоконтролю реалізуються в сфері інтересів та високої внутрішньої мотивації.

Також негативна кореляція самоконтролю підлітків із внутрішньою мотивацією пов'язана з тим, що згідно нейробіологічним дослідженням відділи мозку, що відповідають за самоконтроль формуються до 25 років, тож у школярів ситуації в яких необхідний самоконтроль потребують діяльності ще не сформованих відділів мозку, а значить - надзусиль.

Для дівчат-школярок, позитивний інтерес батька позитивно впливає на самоконтроль. Для дівчат-студенток, що продовжують жити батьками цей зв'язок зникає. А для дівчат-студенток, що живуть окремо - такий зв'язок має негативну кореляцію, тобто чим вищий позитивний інтерес батька, тим менша здатність до самоконтролю. Значить при зміні життя з залежного (з батьками) на самостійне підлітки також і потребують нових стратегій у відносинах, адже старі починають працювати з протилежним ефектом.

Автономність важлива для розвитку зовнішньої мотивації хлопців-школярів, при цьому лінійна регресія цього показника описується на 85% відсотків ворожістю (з від'ємним коефіцієнтом) і автономністю (з додатнім коефіцієнтом) батька. Тобто, чим менша ворожість батька та більша його автономність по відношенню до сина - тим вища в сина внутрішня академічна мотивація.

Оскільки наша початкова модель мала в своїй основі принцип суперпозиції, то для опису даної моделі вагоміші результати дав аналіз часткової кореляції, аніж регресійний аналіз, який має на меті знаходження лінійної залежності. Проте регресійний аналіз все ж був використаний для спростування деяких лінійних зв'язків на нашій вибірці.

На основі результатів дослідження було розроблено низку рекомендацій для батьків, які направлені на розвиток у підлітків особистісних якостей, які сприяють вищій успішності школярів підліткового віку.

Оскільки серед учнів, що брали участь в дослідженні, брали участь тільки ті, хто оцінив свою успішність на рівні “добре” (7-9 балів) та “відмінно” (10-11 балів), то і рекомендації підходять саме для батьків дітей з такою успішністю. Але не виключено, що поради підійдуть і для батьків підлітків, чия успішність нижча досліджуваної.

Ворожість і директивність батьків обох статей асоціюється з низькими показниками автономності та високими - самоконтролю. В свою чергу автономність позитивно впливає на внутрішню мотивацію, а самоконтроль - негативно. Тому батькам рекомендується уникати стратегій поведінки, які трактуються підлітками як ворожість та директивність, тобто не вимагати безапеляційного слідування своїм вимогам, (а в разі якщо від таких вимог залежить життя, здоров'я чи благополуччя підлітка - уникати вимоги слідувати ним без пояснень); ставити рамки відповідно віку; не перенавантажувати правилами та обов'язками, залишати місце для власних інтересів; намагатись поступово послаблювати контроль та віддавати відповідальність за певні сфери життя самому підлітку; дозволяти дітям помилятись та самостійно зустрічатись із наслідками цих помилок, без додаткового емоційного навантаження у формі розчарування в них батьків; цікавитися інтересами, переживаннями, бажаннями своєї дитини, а не заставляти сліпо слідувати за думкою суспільства; старатись прийняти дитину такою, яка вона є, без спроб “зробити з риби чемпіона по лазанню по деревах”; старатись не жалітись стороннім людям на поведінку своєї дитини, особливо в безпосередній присутності, тощо.

В розвитку автономності та адаптивного перфекціонізму важливу роль відіграє власний приклад. Тобто, якщо батьки самі автономні та володіють продуктивними копінг-механізмами - вони будуть успішно інтроектуватися підлітками.

ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей сімейного виховання пройшло довгий шлях від початкових робіт про моральні цінності до сучасних досліджень, що охоплюють різні аспекти сімейного життя та їх вплив на розвиток дітей. Ці дослідження сприяють розумінню важливості родинного середовища та батьківської ролі в формуванні особистості, соціальних навичок та психологічного благополуччя дітей.

Різноманіття розглянутих досліджень і теорій підтверджують, що мотивація є складним і багатограним явищем, яке формується через взаємодію різноманітних факторів, включаючи біологічні, психологічні та соціокультурні аспекти. Розуміння мотивації має велике значення для різних галузей, таких як освіта, рекрутинг, психологічна практика та управління, оскільки воно допомагає нам краще зрозуміти та впливати на поведінку та досягнення людей.

Проте навіть зважаючи на велику кількість досліджень і теорій, все ще залишається багато простору для подальших досліджень. Тема впливу особистісних якостей на академічну мотивацію підлітків є широко обговорюваною в сучасній літературі, так само як і роль виховання у формуванні цих якостей. Дослідження показують, що якість та результат цього взаємозв'язку залежить від численних факторів, таких як особистісні особливості, характер, реактивність нервової системи, особисті цінності, прагнення та акцентуації.

Метою нашої роботи було дослідження суперпозиційного взаємозв'язку особливостей батьківської поведінки, особистісних якостей підлітків та шкал зовнішньої та внутрішньої мотивації. Тобто, батьківська поведінка впливає на формування автономності, самоконтролю або перфекціонізму у дітей, а ці якості вже впливають на мотивацію до навчання.

Було виявлено, що відмінники мають вищу автономність та рівень адаптивного перфекціонізму в порівнянні з хорошистами, а також нижчий самоконтроль. До того ж у відмінників вища як внутрішня, так і зовнішня помивація, а амотивація нижча, ніж у хорошистів. Тому батьки, які прагнуть високої успішності підлітків мають звертати увагу не тільки на оцінки в щоденнику, а ще і мотивацію.

Діти і підлітки схильні до інтроєкту, тобто вони радше зроблять так як роблять батьки, ніж так як їм сказали. Тому в розвитку автономності та продуктивних форм копінг-стратегій (чим являється адаптивний перфекціонізм) важливу роль грає наявність таких якостей у батьків, часто однієї статі. Так, батьківська автономність та ставлення до підлітка як до такого, що вже володіє цими якостями, сприяє розвитку автономності у синів, а материнська автономність - у дочок. Те ж саме стосується проявів перфекціонізму - як адаптивного, так і деструктивного.

На розвиток самоконтролю негативно впливає ворожість та директивність батьків однакової з дитиною статі. Ворожість і директивність батьків асоціюються з низькою автономністю і високим самоконтролем. Школярі потребують стратегій самоконтролю, адаптованих до розвитку мозку. Для дівчат-школярок позитивний інтерес батька позитивно впливає на самоконтроль. У студентів цей зв'язок зникає, а у дівчат-студенток, що живуть окремо, спостерігається негативна кореляція. Школярі потребують стратегій самоконтролю, адаптованих до розвитку мозку. Для дівчат-школярок позитивний інтерес батька позитивно впливає на самоконтроль.

Дослідження надало базу для розробки рекомендацій, спрямованих на розвиток особистісних якостей у підлітків та покращення їх академічної успішності. Для батьків важливо уникати поведінкових стратегій, що можуть сприйматись підлітками як ворожість чи директивність. Замість

цього, рекомендується встановлювати гнучкі межі та давати пояснення щодо своїх вимог.

Висновки на основі проведених досліджень і аналізу літератури показують, що вплив стилів сімейного виховання на формування перфекціонізму, автономності-залежності та самоконтролю у підлітків, а також їхня роль в академічній мотивації, є складним і багатограним процесом. Наші дослідження підтверджують важливість розуміння цих взаємозв'язків для покращення якості сімейного виховання та підтримки академічного розвитку підлітків.

Проте, досліджена тема залишається актуальною і потребує додаткового вивчення та уваги з боку наукових дослідників. Важливо продовжувати досліджувати взаємозв'язки між стилями сімейного виховання, особистісними якостями підлітків і їхньою академічною мотивацією з урахуванням контексту культури, соціального середовища та інших факторів.

Додаткове дослідження у цій області може допомогти розширити наше розуміння ролі сімейного виховання в формуванні особистості підлітка і сприяти розробці ефективних програм підтримки для батьків. Такі програми можуть надати батькам необхідні знання та навички, щоб ефективно спілкуватися з підлітками, підтримувати їхню самостійність і сприяти позитивному розвитку їхньої академічної мотивації.

Урахування індивідуальних рис підлітків, їхніх потреб і контекстуальних факторів також є важливим аспектом подальших досліджень. Розуміння взаємозв'язків між особистісними якостями, сімейними факторами та академічною мотивацією може допомогти розробити індивідуалізовані підходи до супроводу підлітків і виявлення ефективних стратегій для підтримки їхнього навчання та розвитку.

Отже, висвітлення досліджених взаємозв'язків між стилями сімейного виховання, особистісними якостями підлітків і академічною мотивацією відкриває перспективи для подальшого розвитку цієї галузі досліджень та розробки програм інтервенцій. Такі дослідження можуть вплинути на практику сімейного виховання, сприяти здоровому розвитку підлітків і сприяти їхньому академічному успіху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445–551.
2. Carmo, C.; Oliveira, D.; Brás, M.; Faísca, L. The Influence of Parental Perfectionism and Parenting Styles on Child Perfectionism. *Children* 2021,8, 777.
3. Cook, L.C.; Kearney, C.A. Parent Perfectionism and Psychopathology Symptoms and Child Perfectionism. *Pers. Individ. Differ.* 2014,70, 1–6.
4. Damian, L.E.; Stoeber, J.; Negru, O.; Băban, A. On the Development of Perfectionism in Adolescence: Perceived Parental Expectations Predict Longitudinal Increases in Socially Prescribed Perfectionism. *Pers. Individ. Differ.* 2013,55, 688–693
5. Dusevné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie/Eva Gajdosová, Marek Madro, Marta Valihorová (eds.). - 1. vyd. - Bratislava : IPcko, 2018. -250 s.
6. Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3–12,
7. Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3–12
8. Flett, G.L.; Hewitt, P.L.; Oliver, J.M.; Macdonald, S. Perfectionism in Children and Their Parents: A Developmental Analysis. In *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment*; Flett, G.L., Hewitt, P.L., Eds.; American Psychological Association: Washington, DC, USA, 2002; pp. 89–132.
9. Flett, G.L.; Hewitt, P.L.; Besser, A.; Su, C.; Vaillancourt, T.; Boucher, D.; Munro, Y.; Davidson, L.A.; Gale, O. The Child–Adolescent Perfectionism

- Scale: Development, Psychometric Properties, and Associations with Stress, Distress, and Psychiatric Symptoms. *J. Psychoeduc. Assess.* 2016,34, 634–652.
10. Furlong, M.: *Social Emotional Health Surveys. Research Summary.* Santa Barbara, USA : University of Santa Barbara, International Center for School-Based Youth Development, 2016
 11. Furlong, M. et al. *Covitality: A synergistic Conception of Adolescent Mental Health.* *Handbook of Positive Psychology in Schools.* Second Edition. New York : Routledge/Taylor & Francis, 2014
 12. Hewitt, P.L.; Flett, G.L. *Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology.* *J. Pers. Soc. Psychol.* 1991,60, 456–470.
 13. Harvey, B.C.; Moore, A.M.; Koestner, R. *Distinguishing Self-Oriented Perfectionism-Striving and Self-Oriented Perfectionism-Critical in School-Aged Children: Divergent Patterns of Perceived Parenting, Personal Affect and School Performance.* *Pers. Individ. Differ.* 2017,113, 136–141
 14. Morris, L.; Lomax, C. *Review: Assessment, Development, and Treatment of Childhood Perfectionism: A Systematic Review.* *Child Adolesc. Ment. Health* 2014,19, 225–234.
 15. Muraven, M., Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (1999). *Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise.* *Journal of Social Psychology*, 139, 446-457.
 16. Muraven, M., Slessareva, E. (2003). *Mechanisms of self-control failure: Motivation and limited resources.* *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 894-906.

17. Neitzel, C., & Stright, A. D. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving: Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology*, 17, 147-159.
18. Nomaguchi, K. M., & Milkie, M. A. (2003). Costs and rewards of children: The effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and Family*, 65, 356-374.
19. Rusbult, C. E., Verette, J., Whitney, G. A., Slovik, L. F., & Lipkus, I. (1991). Accommodation processes in close relationships: Theory and preliminary empirical evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 53-78.
20. Limburg, K.; Watson, H.J.; Hagger, M.S.; Egan, S.J. The Relationship between Perfectionism and Psychopathology: A Meta-Analysis. *J. Clin. Psychol.* 2017,73, 1301–1326
21. Karayağız, S.; Aktan, T.; Karayağız, L.Z. Parental Attachment Patterns in Mothers of Children with Anxiety Disorder. *Children*2020,7, 46
22. Vicent, M.; Rubio-Aparicio, M.; Sánchez-Meca, J.; González, C. A Reliability Generalization Meta-Analysis of the Child and Adolescent Perfectionism Scale. *J. Affect. Disord.* 2019,245, 533–544.
23. Vallerland, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. F. , "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education," *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, 1992, pp. 1003–10017.
24. Vallerland, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. F. , "On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale," *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 53, 1992, pp. 159–172.

25. Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
26. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
27. Sampson, R., H. & Laub, J. H. (1990). *Crime and Deviance over the Life Course: The Salience of Adult Social Bonds*. *American Sociological Review*, 55, 609-627.
28. Schmeichel, B. J., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2003). Intellectual performance and ego depletion: Role of the self in logical reasoning and other information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 33–46.
29. Sinclair, H. C., Gitter, S. A. (2007). With enemies like these, who needs friends? The relative impact of friends vs. enemies. Manuscript in Preparation.
30. Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (1), 7–25
31. Szabo, A., Ainsworth, S. E., & Danks, P. K. (2005). Experimental comparison of the psychological benefits of aerobic exercise, humor, and music. *International Journal of Humor Research*, 3, 235-246.
32. Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
33. Tonks, S. M., & Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement. In B. J. Zimmerman & D. H.

- Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 173–186). New York: Routledge.
34. Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 33–48). New York: Routledge.
35. Winne, P. H. (2009). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement, (2nd ed.) (pp. 153–189). New York: Routledge.
36. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998) Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), Metacognition in educational theory and practice, The educational psychology series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
37. Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. Teachers College Record, 113 (2), 265–283.
38. Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45 (1), pp. 166–183.
39. Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45 (1), pp. 166–183.
40. Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45 (1), pp. 166–183.
41. Алексєєва М.І. Дослідження мотиваційної сфери підлітка / М.І.
42. Алексєєва, М.Т. Дригус // Вивчення особистості підлітка / [За ред. М.Т. Дригус]. – К.: Ін т психології АПН України, 1994. – 128 с.

43. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи.
/ І.С. Булах: монографія. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340 с.
44. Костюк Г.С. Навчально виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
45. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
46. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник.
– К.: УЗМН, 1998. – 204 с.
47. Бех І.Д. Ядро особистості у фокусі виховання // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т. 1. – С. 135-144.
48. Боришевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: Рад. школа, 1985. – С. 3-11
49. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26-33.
50. Булах І.С. Нівелювання превентивних бар'єрів у процесі особистісної психодіагностики підлітків // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – Вип. 3(6). – С. 153-160.
- Булах І.С. Погляди Л.С. Виготського на розвиток самосвідомості підлітка як освітній простір практичного психолога // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1(8). – С. 217-223.
51. Булах І.С. До проблеми провідного психологічного новоутворення особистості підліткового віку // Вісник Харків. держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 22-36.

- 52.Булах І.С. Специфіка особистісного зростання підлітка: ракурс сучасного психологічного дослідження // Журнал практикуючого психолога. – К., 2002. – Вип. 8. – С. 72-85.
- 53.Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: Дис. док. психол. наук: 19.00.07 /НПУ ім. М.Драгоманова. – Київ, 2004
54. Балашов Е.М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів ISSN 2663-6026 (Print), 2663-6034 (Online). Теорія і практика сучасної психології, УДК 159.953.5
- 55.Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії освітньої діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 6, 2018. С. 44–48.
56. Балашов Е. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 5. 2017. С. 5–13.
57. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку». Центр наукових технологій, Харків. 2017. С. 42–47.
58. Балашов Е.М. Теоретико-емпіричне обґрунтування моделі самореалізації студентської молоді у міжнародних волонтерських програмах. Журнал Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. 2013. № 3. URL: www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2013_3/13bemmp.pdf.

59. Болгаріна В., Гуменюк Л. Вивчення мотивації учіння засобами педагогічної соціології. Педагогіка і психологія. 1997. № 4. С. 7–14.
60. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 232 с.
61. Загальна психологія: Навч. посібник / О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук та ін. – К.: «А.П.Н.», 1999. – 463 с.
62. Маркова А. К. Формування мотивації навчання у шкільному віці: посібник для вчителя. М.: Просвещение, 1983
63. Марінушкіна О. Є. Порадник практичного психолога / О. Є. Марінушкіна, Ю. О. Замазій.— Х.: Вид. група «Основа», 2007.— 240 с.
64. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 28, 2014. С. 3–16.
65. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
66. Опросник "Шкалы академической мотивации" / Гордеева Т.О., Сычѐв О.А., Осин Е.Н. – Психол. журнал. – 2014. – Т. 35. – № 5. – С. 98–109.
67. Чепурна Г. Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія психологія, соціальної роботи» / Чепурна Г. Л. - Ч., 2013. - 24 с.

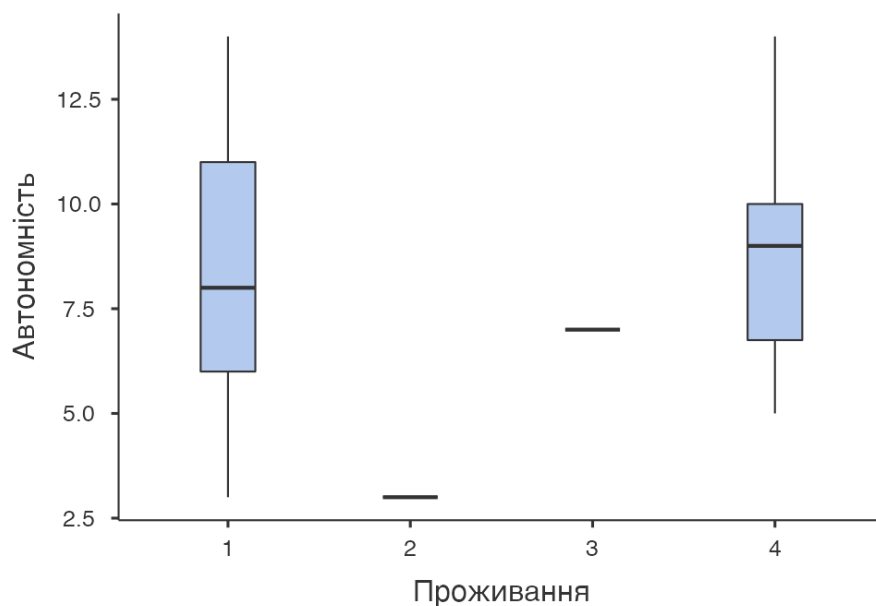
Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2001. – 249 с.

- 68.Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014 – 312 с

ДОДАТКИ

Додаток А

Автономність студентів в залежності від проживання з...



Кореляція самоконтролю і автономності у школярів

Корреляційна матриця

| | | Самоконтроль | Автономність |
|--------------|-----------------------|--------------|--------------|
| Самоконтроль | г Пірсона | — | — |
| | df (ступенів свободи) | — | — |
| | р-значення | — | — |
| Автономність | г Пірсона | -0.636 | — |
| | df (ступенів свободи) | 29 | — |
| | р-значення | <.001 | — |

Успішність-мотивація дівчат, що навчаються в школі

| | Оцінка | ВМ | ЗМ | Амотивація |
|-----------------------|--------|------|------|------------|
| Середнішій | 4 | 41.2 | 34.7 | 11.3 |
| | 5 | 55.2 | 40.4 | 8.50 |
| Стандартне відхилення | 4 | 13.6 | 9.33 | 3.92 |
| | 5 | 18.6 | 13.4 | 5.32 |
| Мінімум | 4 | 20.0 | 18.0 | 6.00 |
| | 5 | 19.0 | 18.0 | 4.00 |
| Максимум | 4 | 64.0 | 49.0 | 18.0 |
| | 5 | 80.0 | 58.0 | 19.0 |

Успішність-мотивація хлопців, що навчаються в школі

Описательные статистики

| | Оцінка | ВМ | ЗМ | Амотивація |
|-----------------------|--------|------|------|------------|
| Середнішій | 4 | 54.3 | 35.0 | 10.6 |
| | 5 | 53.3 | 31.7 | 5.33 |
| Стандартне відхилення | 4 | 7.09 | 8.38 | 3.25 |
| | 5 | 5.51 | 11.9 | 2.31 |
| Мінімум | 4 | 42.0 | 19.0 | 5.00 |
| | 5 | 47.0 | 18.0 | 4.00 |
| Максимум | 4 | 64.0 | 48.0 | 15.0 |
| | 5 | 57.0 | 40.0 | 8.00 |

| Описові статистики | | | |
|-----------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------|
| | Внутрішня мотивація | Зовнішня мотивація | Амотивація |
| N | 31 | 31 | 31 |
| Пропущені | 0 | 0 | 0 |
| Середнє | 50.3 | 36.3 | 9.65 |
| Медіана | 52.0 | 37.0 | 9.00 |
| Мода | 51.0 | 18.0 | 4.00 |
| Стандартне відхилення | 14.6 | 10.7 | 4.40 |

| | | | |
|----------|------|------|------|
| Мінімум | 19.0 | 18.0 | 4.00 |
| Максимум | 80.0 | 58.0 | 19.0 |

| Описові статистики | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Дезадаптивний перфекціонізм |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------------------|-----------------------------|
| N | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Пропущені | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Середнє | 9.32 | 42.1 | 52.0 | 47.4 |
| Медіана | 9.00 | 43.0 | 51.0 | 45.0 |
| Мода | 6.00 | 42.0 | 51.0 | 48.0 |
| Стандартне відхилення | 2.63 | 8.01 | 9.41 | 11.9 |
| Мінімум | 6.00 | 22.0 | 30.0 | 28.0 |
| Максимум | 15.0 | 54.0 | 74.0 | 75.0 |

| Описові статистики | Мати | | | | |
|-----------------------|--------------------|---------------|-----------|--------------|-----------------|
| | Позитивний інтерес | Директивність | Ворожість | Автономність | Непоследовність |
| N | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Пропущені | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Середнє | 3.10 | 3.00 | 3.06 | 2.94 | 3.03 |
| Медіана | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| Мода | 4.00 | 3.00 | 2.00 | 3.00 | 3.00 |
| Стандартне відхилення | 0.944 | 1.06 | 0.998 | 0.964 | 0.875 |
| Мінімум | 1.00 | 1.00 | 2.00 | 1.00 | 2.00 |
| Максимум | 4.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 | 5.00 |

| Опис ові статистики | Батько | | | | |
|---------------------------|--------------------|---------------|-----------|--------------|-----------------|
| | Позитивний інтерес | Директивність | Ворожість | Автономність | Непослідовність |
| N | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Пропущені | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Середнє | 3.06 | 3.03 | 3.0 | 2.94 | 3.00 |
| Медіана | 3.00 | 3.00 | 3.0 | 3.00 | 3.00 |
| Мода | 3.00 | 2.00 | 2.0 | 3.00 | 3.00 |
| Стандартне відхилення | 0.964 | 1.05 | 1.1 | 1.03 | 1.10 |
| Мінімум | 1.00 | 1.00 | 2.0 | 1.00 | 1.00 |
| Максимум | 5.00 | 5.00 | 6.0 | 5.00 | 6.00 |

Дівчата що навчаються в школі

| | | Автономність | Адаптивний перфекціонізм | Дезадаптивний перфекціонізм | Самоконтроль |
|-----------------------|------------|--------------|--------------------------|-----------------------------|--------------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | .700 ** | .483 | -.287 | .518 |
| | р-значення | <.001 | .031 | .221 | .019 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | .747 ** | .477 | -.143 | .509 |
| | р-значення | <.001 | .034 | .549 | .022 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | .563 * | .471 | -.079 | .257 |
| | р-значення | .010 | .036 | .739 | .274 |
| МСамоповаги | г Пірсона | .316 | .439 | -.033 | .082 |
| | р-значення | .174 | .053 | .892 | .731 |

| | | | | | |
|--------------------|----------------|---------|-------|-------|------|
| Інтро мотивація | г | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Пірсона | .033 | .388 | .050 | .026 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .890 | .091 | .834 | .915 |
| ПЕМ | г | - | 0 | - | 0 |
| | Пірсона | 0.318 | .198 | 0.059 | .083 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .172 | .403 | .806 | .727 |
| НЕМ | г | - | - | 0 | 0 |
| | Пірсона | 0.442 | 0.011 | .133 | .225 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .051 | .963 | .575 | .340 |
| Амотив ація | г | - | - | 0 | 0 |
| | Пірсона | 0.657 * | 0.283 | .346 | .538 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .002 | .227 | .136 | .014 |

Хлопці, що навчаються в школі

| | | Авто номність | Ада птивний перфекціоні зм | Д езадаптив ний перфекці онізм | Са моконтрол ь |
|---------------------------|----------------|------------------|-------------------------------------|--|----------------------|
| Пізнава льна мотивація | г | - | 0 | 0 | - |
| | Пірсона | 0.295 | .201 | .262 | 0.050 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .379 | .553 | .436 | .883 |
| Мотива ція досягнення | г | 0 | 0 | - | - |
| | Пірсона | .567 | .315 | 0.726 | 0.814 * |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .069 | .345 | .011 | .002 |
| МСамо розвитку | г | - | 0 | - | 0 |
| | Пірсона | 0.009 | .218 | 0.388 | .139 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .978 | .520 | .238 | .684 |
| МСамоп оваги | г | - | - | - | 0 |
| | Пірсона | 0.311 | 0.251 | 0.217 | .304 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .353 | .457 | .521 | .363 |
| Інтро мотивація | г | - | - | 0 | 0 |
| | Пірсона | 0.283 | 0.176 | .057 | .180 |
| | р-значе ння | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .398 | .604 | .869 | .596 |

| | | | | | |
|------------|------------|-------|-------|------|------|
| ПЕМ | г Пірсона | - | - | 0 | 0 |
| | р-значення | 0.569 | 0.142 | .579 | .400 |
| НЕМ | г Пірсона | - | - | 0 | 0 |
| | р-значення | 0.287 | 0.347 | .709 | .279 |
| Амотивація | г Пірсона | - | - | 0 | 0 |
| | р-значення | 0.365 | 0.027 | .514 | .387 |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | .068 | .678 | .062 | .222 |
| | | .393 | .296 | .015 | .406 |
| | | .269 | .936 | .106 | .239 |

Дівчата, що навчаються в школі

| | | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм |
|--------------------------------------|------------|--------------|--------------|--------------------------|----------------------------|
| мПОЗ | г Пірсона | -0.103 | -0.084 | -0.038 | -0.188 |
| | р-значення | 0.667 | 0.725 | 0.874 | 0.427 |
| мДИР | г Пірсона | -0.221 | 0.009 | 0.321 | 0.165 |
| | р-значення | 0.349 | 0.969 | 0.168 | 0.487 |
| мВОР | г Пірсона | -0.073 | 0.073 | 0.001 | 0.220 |
| | р-значення | 0.759 | 0.759 | 0.996 | 0.352 |
| мАвт | г Пірсона | -0.300 | -0.078 | -0.320 | -0.080 |
| | р-значення | 0.199 | 0.743 | 0.170 | 0.738 |
| мНЕП | г Пірсона | -0.318 | 0.098 | 0.158 | 0.306 |
| | р-значення | 0.172 | 0.683 | 0.506 | 0.189 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | |

Хлопці, що навчаються в школі

| | | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм |
|------|------------|--------------|--------------|--------------------------|----------------------------|
| мПОЗ | г Пірсона | 0.148 | -0.102 | 0.261 | -0.358 |
| | р-значення | 0.663 | 0.764 | 0.439 | 0.280 |
| мДИР | г Пірсона | -0.538 | 0.297 | 0.075 | 0.155 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|------------|--|---------|--------|-------|--------|
| | р-значення | | 0.088 | 0.376 | 0.826 | 0.649 |
| мВОР | г Пірсона | | -0.259 | 0.193 | 0.053 | 0.383 |
| | р-значення | | 0.442 | 0.571 | 0.877 | 0.245 |
| мАвт | г Пірсона | | 0.614 * | -0.472 | 0.237 | -0.154 |
| | р-значення | | 0.044 | 0.142 | 0.483 | 0.651 |
| мНЕП | г Пірсона | | -0.094 | 0.050 | 0.191 | 0.139 |
| | р-значення | | 0.783 | 0.884 | 0.573 | 0.684 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | |

Дівчата студентки, що живуть окремо

| | | Автономність | Самоконтроль | Адаптивний перфекціонізм | Деадаптивний перфекціонізм |
|--------------------------------------|------------|--------------|--------------|--------------------------|----------------------------|
| мПОЗ | г Пірсона | 0.254 | -0.461 * | 0.069 | -0.323 |
| | р-значення | 0.293 | 0.047 | 0.778 | 0.178 |
| мДИР | г Пірсона | -0.418 | 0.156 | -0.030 | 0.244 |
| | р-значення | 0.075 | 0.524 | 0.902 | 0.314 |
| мВОР | г Пірсона | -0.453 | 0.304 | -0.108 | 0.641 ** |
| | р-значення | 0.052 | 0.205 | 0.659 | 0.003 |
| мАвт | г Пірсона | 0.285 | -0.294 | -0.012 | -0.092 |
| | р-значення | 0.237 | 0.222 | 0.962 | 0.707 |
| мНЕП | г Пірсона | -0.464 * | 0.289 | -0.096 | 0.470 * |
| | р-значення | 0.046 | 0.229 | 0.695 | 0.042 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | |

Додаток Б

Дівчата що навчаються в школі

| | | мПОЗ | мДИР | мВОР | мАвт | мНЕП |
|-----------------------|------------|--------|-------|--------|--------|--------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.107 | 0.013 | -0.077 | -0.407 | -0.259 |
| | р-значення | 0.654 | 0.958 | 0.746 | 0.075 | 0.271 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|------------|--------|---------|---------|----------|----------|
| Мотивація досягнення | г Пірсона | -0.318 | 0.017 | 0.042 | -0.459 * | -0.151 |
| | р-значення | 0.172 | 0.944 | 0.860 | 0.042 | 0.524 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | -0.102 | -0.018 | -0.130 | -0.372 | -0.268 |
| | р-значення | 0.670 | 0.939 | 0.584 | 0.106 | 0.254 |
| МСамоповаги | г Пірсона | -0.245 | 0.139 | 0.079 | -0.205 | 0.021 |
| | р-значення | 0.299 | 0.559 | 0.741 | 0.385 | 0.930 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | -0.124 | 0.097 | 0.020 | -0.264 | 0.121 |
| | р-значення | 0.604 | 0.684 | 0.935 | 0.261 | 0.610 |
| ПЕМ | г Пірсона | -0.291 | 0.446 * | 0.338 | -0.442 | 0.516 * |
| | р-значення | 0.213 | 0.049 | 0.145 | 0.051 | 0.020 |
| НЕМ | г Пірсона | -0.361 | 0.465 * | 0.501 * | -0.301 | 0.600 ** |
| | р-значення | 0.118 | 0.039 | 0.024 | 0.198 | 0.005 |
| Амотивація | г Пірсона | -0.004 | 0.095 | 0.079 | 0.431 | 0.316 |
| | р-значення | 0.986 | 0.690 | 0.741 | 0.058 | 0.175 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | |

Дівчата що навчаються в університеті

| | | мПОЗ | мДИР | мВОР | мАвт | мНЕП |
|-----------------------|------------|--------|--------|---------|--------|--------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | 0.138 | 0.143 | -0.062 | -0.246 | -0.057 |
| | р-значення | 0.574 | 0.560 | 0.801 | 0.310 | 0.816 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | 0.066 | 0.032 | -0.209 | -0.138 | -0.167 |
| | р-значення | 0.788 | 0.898 | 0.389 | 0.573 | 0.495 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | -0.015 | -0.215 | -0.324 | 0.076 | -0.248 |
| | р-значення | 0.953 | 0.377 | 0.176 | 0.759 | 0.306 |
| МСамоповаги | г Пірсона | -0.096 | 0.145 | -0.048 | 0.238 | 0.021 |
| | р-значення | 0.697 | 0.553 | 0.846 | 0.327 | 0.933 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | -0.305 | -0.033 | -0.015 | 0.089 | 0.048 |
| | р-значення | 0.205 | 0.894 | 0.952 | 0.717 | 0.847 |
| ПЕМ | г Пірсона | -0.052 | 0.358 | 0.115 | -0.011 | 0.222 |
| | р-значення | 0.832 | 0.132 | 0.639 | 0.966 | 0.362 |
| НЕМ | г Пірсона | -0.433 | 0.368 | 0.609 * | 0.313 | 0.263 |
| | р-значення | 0.064 | 0.121 | 0.006 | 0.192 | 0.276 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|------------|--------|--------|-------|-------|-------|
| Амотивація | г Пірсона | -0.235 | -0.104 | 0.384 | 0.062 | 0.263 |
| | р-значення | 0.334 | 0.671 | 0.105 | 0.801 | 0.277 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | |

Дівчата що навчаються в школі

| | | БПОЗ | БДИР | БВОР | БАвт | БНЕП |
|--------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.056 | 0.007 | -0.049 | -0.142 | -0.331 |
| | р-значення | 0.816 | 0.975 | 0.836 | 0.550 | 0.154 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | -0.138 | 0.174 | 0.070 | -0.299 | -0.199 |
| | р-значення | 0.561 | 0.463 | 0.770 | 0.200 | 0.399 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | 0.012 | 0.030 | -0.137 | -0.009 | -0.397 |
| | р-значення | 0.961 | 0.899 | 0.566 | 0.968 | 0.083 |
| МСамоповаги | г Пірсона | 0.042 | 0.052 | -0.014 | 0.224 | -0.300 |
| | р-значення | 0.860 | 0.827 | 0.953 | 0.342 | 0.199 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | 0.056 | 0.152 | -0.056 | 0.095 | -0.130 |
| | р-значення | 0.815 | 0.521 | 0.815 | 0.689 | 0.584 |
| ПЕМ | г Пірсона | 0.016 | 0.303 | 0.052 | -0.074 | 0.390 |
| | р-значення | 0.948 | 0.194 | 0.827 | 0.755 | 0.089 |
| НЕМ | г Пірсона | -0.139 | 0.353 | 0.241 | -0.043 | 0.355 |
| | р-значення | 0.559 | 0.126 | 0.305 | 0.856 | 0.124 |
| Амотивація | г Пірсона | 0.115 | -0.090 | -0.088 | 0.273 | 0.057 |
| | р-значення | 0.630 | 0.707 | 0.712 | 0.243 | 0.812 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | |

Дівчата що навчаються в університеті

| | | бПОЗ | бДИР | бВОР | бАвт | бНЕП |
|--------------------------------------|------------|--------|---------|---------|--------|--------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.197 | -0.043 | -0.241 | -0.147 | -0.319 |
| | р-значення | 0.419 | 0.861 | 0.321 | 0.547 | 0.183 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | 0.120 | 0.079 | -0.100 | -0.010 | -0.054 |
| | р-значення | 0.625 | 0.746 | 0.683 | 0.966 | 0.826 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | 0.052 | -0.033 | -0.090 | 0.035 | -0.037 |
| | р-значення | 0.831 | 0.895 | 0.715 | 0.886 | 0.881 |
| МСамоповаги | г Пірсона | 0.166 | 0.514 * | 0.268 | 0.069 | 0.228 |
| | р-значення | 0.498 | 0.024 | 0.267 | 0.779 | 0.348 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | -0.243 | 0.345 | 0.395 | -0.089 | 0.275 |
| | р-значення | 0.317 | 0.148 | 0.095 | 0.717 | 0.254 |
| ПЕМ | г Пірсона | 0.100 | 0.574 * | 0.161 | 0.070 | 0.251 |
| | р-значення | 0.684 | 0.010 | 0.510 | 0.777 | 0.301 |
| НЕМ | г Пірсона | -0.097 | 0.513 * | 0.545 * | 0.120 | 0.390 |
| | р-значення | 0.694 | 0.025 | 0.016 | 0.624 | 0.099 |
| Амотивація | г Пірсона | 0.037 | 0.142 | 0.206 | 0.029 | 0.168 |
| | р-значення | 0.880 | 0.561 | 0.397 | 0.905 | 0.491 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | |

Додаток В

Хлопці що навчаються в школі

| | | мПОЗ | мДИР | мВОР | мАвт | мНЕП |
|-----------------------|------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.146 | 0.105 | 0.206 | -0.311 | 0.234 |
| | р-значення | 0.668 | 0.759 | 0.543 | 0.352 | 0.488 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | 0.257 | -0.205 | -0.352 | 0.181 | 0.012 |
| | р-значення | 0.445 | 0.545 | 0.288 | 0.594 | 0.972 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | 0.331 | 0.295 | -0.062 | -0.017 | 0.090 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|------------|--------|---------|---------|--------|--------|
| | р-значення | 0.321 | 0.379 | 0.856 | 0.960 | 0.791 |
| МСамоповаги | г Пірсона | 0.066 | 0.493 | -0.012 | -0.366 | 0.009 |
| | р-значення | 0.847 | 0.124 | 0.973 | 0.269 | 0.979 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | 0.006 | 0.581 | 0.116 | -0.036 | -0.133 |
| | р-значення | 0.986 | 0.061 | 0.735 | 0.917 | 0.696 |
| ПЕМ | г Пірсона | -0.557 | 0.691 * | 0.639 * | -0.462 | 0.292 |
| | р-значення | 0.075 | 0.019 | 0.034 | 0.153 | 0.384 |
| НЕМ | г Пірсона | -0.245 | 0.209 | 0.227 | 0.224 | 0.012 |
| | р-значення | 0.468 | 0.538 | 0.502 | 0.507 | 0.972 |
| Амотивація | г Пірсона | -0.245 | 0.350 | 0.329 | 0.049 | 0.226 |
| | р-значення | 0.468 | 0.291 | 0.323 | 0.887 | 0.503 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | |

Хлопці що навчаються в університеті

| | | мПОЗ | мДИР | мВОР | мАвт | мНЕП |
|-----------------------------------|------------|--------|--------|----------|--------|--------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.483 | -0.073 | 0.325 | -0.143 | -0.086 |
| | р-значення | 0.112 | 0.821 | 0.302 | 0.657 | 0.790 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | -0.267 | -0.307 | -0.007 | 0.106 | 0.118 |
| | р-значення | 0.402 | 0.332 | 0.983 | 0.744 | 0.714 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | -0.343 | -0.171 | 0.202 | 0.069 | -0.099 |
| | р-значення | 0.276 | 0.596 | 0.529 | 0.831 | 0.758 |
| МСамоповаги | г Пірсона | 0.120 | -0.304 | -0.664 * | 0.018 | -0.452 |
| | р-значення | 0.711 | 0.336 | 0.018 | 0.955 | 0.140 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | 0.538 | 0.053 | -0.669 * | -0.136 | -0.391 |
| | р-значення | 0.071 | 0.869 | 0.017 | 0.674 | 0.209 |
| ПЕМ | г Пірсона | 0.478 | 0.092 | -0.602 * | -0.085 | -0.256 |
| | р-значення | 0.116 | 0.776 | 0.038 | 0.793 | 0.421 |
| НЕМ | г Пірсона | 0.410 | 0.267 | -0.561 | -0.307 | -0.481 |
| | р-значення | 0.185 | 0.401 | 0.058 | 0.331 | 0.114 |
| Амотивація | г Пірсона | 0.146 | -0.102 | -0.303 | 0.129 | -0.240 |
| | р-значення | 0.650 | 0.754 | 0.339 | 0.689 | 0.453 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |

** Кореляція значима на рівні 0.01
 *** Кореляція значима на рівні 0.001

Хлопці що навчаються в школі

| | | бПОЗ | бДИР | бВОР | бАвт | бНЕП |
|--------------------------------------|------------|--------|--------|-----------|--------|--------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.238 | -0.089 | 0.139 | -0.173 | 0.043 |
| | р-значення | 0.481 | 0.794 | 0.684 | 0.611 | 0.900 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | 0.581 | 0.024 | -0.821 ** | 0.128 | 0.209 |
| | р-значення | 0.061 | 0.943 | 0.002 | 0.707 | 0.537 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | 0.227 | 0.349 | -0.036 | 0.030 | 0.290 |
| | р-значення | 0.503 | 0.293 | 0.915 | 0.929 | 0.387 |
| МСамоповаги | г Пірсона | -0.033 | 0.454 | 0.214 | -0.241 | 0.027 |
| | р-значення | 0.922 | 0.161 | 0.528 | 0.476 | 0.937 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | -0.089 | 0.288 | 0.370 | 0.124 | 0.000 |
| | р-значення | 0.794 | 0.390 | 0.263 | 0.717 | 1.000 |
| ПЕМ | г Пірсона | -0.393 | 0.112 | 0.687 * | -0.101 | 0.146 |
| | р-значення | 0.232 | 0.743 | 0.019 | 0.768 | 0.667 |
| НЕМ | г Пірсона | -0.575 | -0.206 | 0.443 | 0.303 | -0.098 |
| | р-значення | 0.064 | 0.544 | 0.173 | 0.365 | 0.773 |
| Амотивація | г Пірсона | -0.132 | 0.103 | 0.391 | 0.037 | 0.425 |
| | р-значення | 0.698 | 0.763 | 0.235 | 0.914 | 0.192 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | |

Хлопці що навчаються в університеті

| | | бПОЗ | бДИР | бВОР | бАвт | бНЕП |
|-----------------------|-----------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Пізнавальна мотивація | г Пірсона | -0.322 | -0.351 | 0.087 | -0.084 | -0.072 |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------|--|---------|--------|--------|--------|--------|
| | р-значення | | 0.307 | 0.263 | 0.788 | 0.794 | 0.825 |
| Мотивація досягнення | г Пірсона | | -0.188 | -0.289 | 0.048 | -0.085 | 0.118 |
| | р-значення | | 0.559 | 0.362 | 0.882 | 0.793 | 0.714 |
| МСаморозвитку | г Пірсона | | -0.093 | -0.350 | 0.178 | -0.075 | 0.006 |
| | р-значення | | 0.773 | 0.265 | 0.580 | 0.817 | 0.985 |
| МСамоповаги | г Пірсона | | 0.706 * | 0.345 | -0.117 | -0.477 | 0.312 |
| | р-значення | | 0.010 | 0.271 | 0.717 | 0.116 | 0.324 |
| Інтро мотивація | г Пірсона | | 0.646 * | 0.305 | -0.268 | -0.392 | -0.018 |
| | р-значення | | 0.023 | 0.335 | 0.400 | 0.208 | 0.955 |
| ПЕМ | г Пірсона | | 0.613 * | 0.373 | -0.217 | -0.394 | 0.046 |
| | р-значення | | 0.034 | 0.232 | 0.498 | 0.205 | 0.888 |
| НЕМ | г Пірсона | | 0.607 * | 0.282 | -0.454 | -0.373 | -0.208 |
| | р-значення | | 0.037 | 0.374 | 0.138 | 0.233 | 0.517 |
| Амотивація | г Пірсона | | 0.159 | -0.088 | -0.229 | 0.141 | -0.262 |
| | р-значення | | 0.622 | 0.786 | 0.473 | 0.661 | 0.411 |
| * Кореляція значима на рівні 0.05 | | | | | | | |
| ** Кореляція значима на рівні 0.01 | | | | | | | |
| *** Кореляція значима на рівні 0.001 | | | | | | | |