МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра практичної психології

МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Бакалаврська робота

Студент групи: ППб-2-22-4.0д

ЛЮДМИЛА БУДЯКОВА

Науковий керівник
старший викладач кафедри
практичної психології
КАТЕРИНА ВАСИЛЕЦЬ

Київ − 2026

АНОТАЦІЯ

Будякова Л.Ю. Мотивація до навчання у студентів в умовах воєнного стану.Бакалаврська робота за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійна програма 053.00.04 Практична психологія. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Кафедра практичної психології. Київ.(77 с.)

Актуальність теми. Життя сучасної молоді проходить через значні соціальні, політичні та психологічні зміни, зумовлені воєнним станом, які суттєво впливають на освітній процес. Воєнні дії, вимушене переселення, дистанційне навчання, соціально-економічна нестабільність і підвищений рівень тривожності створюють психологічні труднощі, що можуть знижувати навчальну мотивацію студентів. У цих умовах мотивація до навчальної діяльності набуває особливого значення, оскільки забезпечує пізнавальну активність, сприяє професійному становленню та особистісному розвитку молоді. Вивчення цієї проблеми дозволяє зрозуміти, як навчити молодь справлятися з стресом навчального процесу та підвищити рівень мотивації до навчання з урахуванням умов сучасного життя.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити мотивацію до навчання в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Емпіричну базу дослідження склав 30 респондентів молодого віку, від 18 до 23 років. Для збору даних було використано комплекс діагностичних методик: Методика “Шкали академічної мотивації”,Опитувальник «Визначення психологічних типів залежно від ступеня оптимізму та активності (енергійності) особистості» та Шкала сприйнятого стресу (PSS-10).

Результати. Емпірично встановлено відсутність статистично значущих зв’язків між академічною мотивацією студентів та їхнім психологічним типом особистості ($r = 0,212$; $p = 0,261$), а також між академічною мотивацією та рівнем сприйнятого стресу ($r = -0,077$; $p = 0,687$). Отримані дані свідчать, що ні належність до певного психологічного типу, ні рівень стресового навантаження не визначають

безпосередньо особливості академічної мотивації студентів у досліджуваній вибірці. Водночас кореляційний аналіз виявив статистично значущий обернений зв'язок середньої сили між психологічним типом особистості та рівнем сприйнятого стресу ($r = -0,595$; $p = 0,001$). Це свідчить про те, що студенти з вищими показниками оптимізму та активності характеризуються нижчим рівнем суб'єктивно переживаного стресу, що підкреслює роль особистісних ресурсів у подоланні стресових навантажень.

Budyakova, L.Y. Motivation to Learn Among Students Under Martial Law. Bachelor's thesis in the field of 053 Psychology, educational and professional program 053.00.04 Practical Psychology. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Practical Psychology. Kyiv. (77 pp.)

Relevance of the topic. The lives of today's youth are undergoing significant social, political, and psychological changes caused by martial law, which substantially impact the educational process. Military operations, forced displacement, distance learning, socio-economic instability, and heightened anxiety create psychological difficulties that can reduce students' motivation to learn. Under these conditions, motivation for academic activity takes on special significance, as it fosters cognitive engagement, supports professional development, and promotes the personal growth of young people. Studying this issue helps us understand how to teach young people to cope with the stress of the educational process and increase their motivation to learn, taking into account the realities of modern life.

Research Objective. To theoretically substantiate and empirically investigate motivation for learning under martial law.

Research Methods. The empirical basis of the study consisted of 30 young respondents aged 18 to 23. A set of diagnostic methods was used to collect data: the "Academic Motivation Scale," the questionnaire "Determination of Psychological Types Based on the Degree of Optimism and Activity (Energeticity) of the Personality," and the Perceived Stress Scale (PSS-10).

Results. It was empirically established that there are no statistically significant correlations between students' academic motivation and their psychological personality type ($r = 0.212$; $p = 0.261$), nor between academic motivation and the level of perceived stress ($r = -0.077$; $p = 0.687$). The data indicate that neither belonging to a specific psychological type nor the level of stress directly determines the characteristics of students' academic motivation in the sample under study. At the same time, correlation analysis revealed a statistically significant inverse relationship of moderate strength between psychological personality type and the level of perceived stress ($r = -0.595$; $p = 0.001$). This indicates that students with higher levels of optimism and activity are characterized by lower levels of subjectively experienced stress, which underscores the role of personal resources in coping with stress.

ЗМІСТ

Вступ……...……..…....6

Розділ І. СТРУКТУРА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ……...….9

1.1.Мотивація навчальної діяльності: основні поняття та підходи до вивчення……..…9

1.2. Структура навчальної мотивації здобувачів вищої освіти……..…..…….18

1.3. Мотиваційні характеристики та динаміка навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти……..26

1.4. Особливості розвитку мотивації до навчання в юнацькому віці…….….29

Висновки до 1 розділу……...……..…….....36

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ……..…….....39

2.1. Методичне забезпечення та організація дослідження……..…..39

2.2.Аналіз отриманих результатів у рамках описового та порівняльного аналізу……...……..…...42

2.3. Опис та інтерпретація кореляційного аналізу…….…...…47

2.4. Практичні рекомендації для покращення мотивації студентів в умовах воєнного стану……..….50

Висновки до Розділу ІІ……..……....51

ВИСНОВКИ…….…….…….....53

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..…...55

ДОДАТКИ…….…58

ВСТУП

Сучасна Україна переживає глибокі соціальні, політичні та психологічні зміни, пов’язані з воєнним станом. Ці зміни суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності, зокрема — на освітній процес. В умовах воєнного стану в Україні система освіти переживає значні трансформації, що безпосередньо впливають на рівень навчальної мотивації студентів. Воєнні дії, вимушене переселення, дистанційне навчання, нестабільність соціально-економічного становища та підвищений рівень тривожності створюють численні психологічні бар’єри на шляху до ефективного навчання. У такій ситуації мотивація до навчальної діяльності набуває особливого значення, адже саме вона виступає внутрішнім джерелом активності, яке підтримує пізнавальну діяльність студента, сприяє його професійному становленню та особистісному розвитку.

Постає проблема зниження мотивації студентів до навчальної діяльності. Підтримання внутрішньої навчальної мотивації стає не лише педагогічним, а й психологічним завданням, адже воно безпосередньо пов’язане з особистісною стійкістю, адаптаційними можливостями та емоційним благополуччям молодої людини.

Психологічна мотивація навчальної діяльності є складним багаторівневим утворенням, яке включає когнітивні, емоційно-вольові та соціальні компоненти. Вона визначає готовність студента до навчання, його активність, саморегуляцію, цілеспрямованість і здатність долати труднощі. У кризових соціальних умовах, зокрема під час війни, мотиваційна сфера особистості зазнає значних змін — зростає роль ціннісних орієнтацій, внутрішніх смислів, потреби у стабільності та приналежності.

Проблематика мотивації студентів була предметом дослідження багатьох учених: К. Левін, Г. Мюррей, С. Л. Рубінштейн, А.Маслоу, Едвард Десі та Річард Раян, , які розглядали мотивацію як провідний чинник пізнавальної активності та розвитку особистості. В українській психологічній науці питання навчальної мотивації розробляли, , Н. В. Чепелєва, В. О. Моляко, які акцентували увагу на

внутрішніх і зовнішніх чинниках формування мотивації, а також на її взаємозв'язку з ціннісними орієнтаціями та саморегуляцією студента.

Однак, незважаючи на широкий науковий інтерес до проблеми мотивації, нині бракує комплексних досліджень, які б відображали психологічні особливості формування та збереження навчальної мотивації саме в умовах воєнного стану.

Отже, суперечність між потребою зберігати високий рівень навчальної мотивації студентів та негативним впливом воєнних стресових факторів визначає актуальність обраної теми дослідження.

Об'єкт дослідження – мотивація навчальної діяльності студентів.

Предмет дослідження – психологічні особливості мотивації до навчання студентів в умовах воєнного стану.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості навчальної мотивації студентів у період воєнного стану, виявити основні чинники, що впливають на її збереження, розвиток і трансформацію.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан наукових досліджень проблеми навчальної мотивації в психології.
2. Визначити основні психологічні чинники, що впливають на формування мотивації до навчання в умовах стресу та соціальної нестабільності.
3. Емпірично дослідити рівень та структуру навчальної мотивації студентів під час воєнного стану.
4. Розробити психологічні рекомендації щодо підтримання та розвитку мотивації навчальної діяльності студентів у кризових умовах.

Методи дослідження.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів:

- теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення наукових джерел з проблеми мотивації та психологічної стійкості;
- емпіричні: анкетування, опитування, тестування;
- методи статистичної обробки: кореляційний аналіз, t-критерій Стьюдента для виявлення відмінностей між групами студентів.

Наукова новизна дослідження полягає у виявленні психологічних особливостей мотивації навчальної діяльності студентів у специфічних умовах воєнного стану, а також у визначенні факторів, які сприяють її збереженню та підвищенню попри стресові впливи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання у психологічному супроводі студентської молоді, у роботі практичних психологів закладів вищої освіти, а також при розробці програм психопрофілактики емоційного вигорання та підвищення навчальної мотивації.

База дослідження – заклади вищої освіти .

Вибірка дослідження – 30 студентів I–IV курсів психологічного факультету, які навчаються у змішаному або дистанційному форматі під час воєнного стану.

Структура та обсяг дипломної роботи.

Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та емпіричного), висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 51 сторінку, містить 3 таблиці, 3 рисунків, , список літератури налічує 33 найменувань.

Розділ І. СТРУКТУРА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Мотивація навчальної діяльності: основні поняття та підходи до вивчення

Окремий напрям дослідження проблематики мотивації навчальної діяльності почав формуватися лише на початку XX століття. Теорії мотивації досягли свого розквіту та остаточно утвердилися як самостійна галузь психологічних і педагогічних знань уже до кінця століття. Теоретичний аналіз різних підходів до мотивації, таких як біхевіористська теорія (побудована на принципі «стимул – реакція» і фізіологічних аспектах мотивації), когнітивна теорія Х. Хеккаузена (що акцентує увагу на соціальних потребах студентів, зокрема на очікуванні успіху та страху невдачі), психоаналітична теорія та концепція З. Фрейда «Над-Я», дозволяє дійти висновку, що стимули відіграють ключову роль у визначенні стратегії поведінки людини (Макаревич, 2006).

Варто підкреслити, що чимало дослідників застосовують поняття мотивації для висвітлення механізмів, які активізують поведінку людини та надають їй певну спрямованість або визначають її мету. Інакше кажучи, під час вивчення таких психологічних властивостей особистості, як увага, здатність до концентрації, прикладені зусилля, наполегливість і прояв ініціативи в навчальній діяльності, ми фактично аналізуємо мотиваційні процеси. Ці процеси підтримуються і стимулюються завдяки енергії людини, скерованій на конкретний аспект мотиваційної діяльності.

Проблема формування мотивації до навчальної діяльності знаходиться в точці перетину навчання та виховання, як зазначав І.І. Габеркорн, і була одним із ключових аспектів освітнього процесу. У цьому контексті виховання студентів зачіпає всі аспекти їхнього внутрішнього світу, включно з емоціями й моральними сполуками, що сприяли їхньому розвитку. Це в свою чергу призводить до трансформації мотивів

їхніх дій, які стали основними рушійними силами поведінки. Таким чином, мотивація розглядалася не просто як заклик до дії, а як осмислене моральне підґрунтя для певного типу поведінки (Занюк, 2002)..

Європейські науковці розглядають мотивацію як концепцію, здатну пояснити людську поведінку та продуктивність. Водночас вони відзначають, що мотивація є динамічною та нестабільною конструкцією, яку складно безпосередньо виміряти або верифікувати за допомогою методів фізичних чи природничих наук. У цей же період педагогіка, як наукова дисципліна, зазнає інтенсивного розвитку: набирає поширення суб'єкт-суб'єктний підхід до освітнього процесу, впроваджуються методики розвивального навчання, а освіта набуває особистісно-орієнтованого та гуманістичного характеру. Значний внесок у ці ідеї зробили І.С. Якиманська, Ю.К. Бабанський та В.А. Сухомлинський. Науковці, серед яких Є.В. Карпова, А.В. Бурлаков, З.Р. Галяутдінова, В.К. Пічугіна, М.А. Степанова, І.І. Габеркорн та А.А. Вербицький, акцентували увагу на особистості студента у взаєминах між викладачем і студентом, підносячи її вище за сам мотив отримання знань. На той час поняття мотиву охоплювало такі аспекти, як інстинктивні імпульси, потреби, фізичні потяги, емоційні переживання, інтереси, бажання, життєві цілі та ідеали. Мотивацію ж інтерпретували як ієрархічну систему мотивів — усвідомлених стимулів до діяльності, що визначають властивості особистості.

Протягом історичного розвитку система навчання значною мірою базувалася на зовнішніх мотивах, через що основний акцент робився на вплив зовнішніх факторів на студентів. У той же час внутрішня мотивація залишалася майже не вивченою, і це спричиняє проблему низького рівня загальної зацікавленості у навчанні. З появою психоаналітичного підходу в педагогіці фокус змістився на соціальні мотиви, але й цей напрямок виявився недостатньо ефективним, адже продовжував опиратися на модель «стимул – реакція», яка не завжди забезпечувала очікувані результати. Як показують нові дослідження, тільки впровадження сучасних педагогічних технологій, таких як розвиваюче навчання, яке ставить у центр навчального процесу особистість студента, дозволило зробити істотні кроки у вирішенні питання підвищення мотивації до навчання.

Питання формування мотивації до навчальної діяльності розглядається в численних педагогічних і психологічних теоріях, концепціях та підходах різноманітних авторів. Важливо, щоб організація навчального процесу забезпечувала безперешкодний перехід випускників від освітньої діяльності до професійної сфери.

Навчальна діяльність може бути визначена через її сутність та ключові аспекти, які забезпечують ефективне засвоєння знань. Так, В.Б. Чупіна, Л.С. Гавриленко та Т.І. Сердюк описують її як процес засвоєння предметного змісту за допомогою специфічних способів роботи з ним, що формують універсальні навчальні дії. Інше визначення пропонує Є.Б. Горчакова, яка підкреслює індивідуальний та пізнавальний характер навчання, зазначаючи, що студент самостійно обирає підхід до цієї діяльності (Дубовицька, 2004)..

Навчальна діяльність являє собою активність індивіда, у процесі якої відбувається засвоєння способів навчальної взаємодії, водночас наповненої змістом, що має діяльнісний характер. Цей вид діяльності орієнтований безпосередньо на самого суб'єкта, сприяючи його особистісному розвитку та інтеграції культурного досвіду. Ґрунтуючись на зазначених положеннях, навчальну діяльність можна визначити як індивідуальну, цілеспрямовану активність, що стимулює формування пізнавального інтересу, а також породжує потребу в самореалізації (Дубовицька, 2004).

Оскільки студент лише починає здобувати навички для вирішення професійних завдань у процесі навчання, сучасний викладач має надати особливу увагу формуванню ціннісного ставлення до майбутньої професії через зміст професійного модуля. Під таким змістом розуміється інформація, яку викладач передає студенту у процесі його освоєння. Важливим акцентом є кінцевий результат, що стає реалізацією запланованих цілей. Цей результат проявляється у грамотному структуруванні навчального матеріалу, здатності викладача планувати його подачу, а також у способах подання та ціннісному наповненні змісту. Для ефективності навчального процесу викладачеві слід володіти сучасними освітніми технологіями та активно впроваджувати різноманітні методи навчання, такі як проблемно-орієнтоване навчання, ігрові методики або тренінгові технології.

Традиційні підходи, зокрема лекції й практичні заняття, також можуть забезпечувати високий мотиваційний ефект, якщо вдало інтегрувати активні форми навчання. Мотивація студентів до навчання залежить від уміння викладача створювати ситуації, які спонукають до обговорення питань чи вирішення складних завдань, що виникають у процесі виконання навчальних дій.

У ході засвоєння змісту дисципліни студент ознайомлюється з засобами організації навчального процесу, що яскраво ілюструється через розгляд поняття мотивації. Отже, визначимо більш точно: навчальна діяльність – це особиста пізнавальна активність, під час якої студент опановує предметний зміст і засвоює методи виконання навчальних завдань.

Мотив навчальної діяльності трактується як орієнтація студента на різні аспекти освітнього процесу, що включає сукупність факторів, які стимулюють прояв навчальної активності. До таких факторів належать потреби, цілі, установки, почуття обов'язку та інтереси (Керекеш, Осадчий, 2021).

Мотиви розглядаються як комплексний феномен, що включає потреби, цілі, наміри, спонукання та властивості особистості, які визначають поведінку індивіда. В основі кожної дії лежить потреба, яка поступово трансформується у мотив. Згідно з концепцією В.С. Магуна, потреба трактується як фізіологічне або психологічне відчуття недостатності чогось, а також усвідомлення того, що певні об'єкти чи ресурси є необхідними для задоволення цієї нестачі.

Науковці вважають, що потреба проявляється у необхідності здобуття знань суб'єктами, і підкреслюють, що саме мотиви надають навчальній діяльності особистісного значення. Таким чином, мотивація до навчання являє собою сукупність мотивів, які формують установку та окреслюють комплекс дій, спрямованих на досягнення визначеного результату.

На основі проведених наукових досліджень можна виокремити кілька ключових мотивів: пізнавальний, соціальний та мотив досягнення. Зокрема, мотив досягнення спонукає студентів до прагнення досягати успіхів і демонструвати високі результати у своїй діяльності.

Мотив досягнення ґрунтується на прагненні перевершити самого себе та бажанні досягти професійної майстерності. Серед найвищих мотивів виділяють мотив творчого розвитку, який вважається однією зі сходинок особистісного зростання. Натомість соціальний мотив сприяє формуванню почуття відповідальності, необхідного для гармонійного існування в суспільстві.

Х. Хеккаузен трактує мотив подолання невдач як позитивне явище, що формується внаслідок прагнення долати труднощі, з якими особа стикається у процесі навчальної діяльності. У випадках, коли здобувач освіти демонструє активність і наполегливість у досягненні навчальних цілей, ступінь задоволення отриманими результатами значно зростає. Мотиви можуть мати як негативний характер, наприклад, базуватися на страху перед можливими покараннями з боку батьків, так і позитивний, зосереджуючи увагу на бажанні бути корисним для інших (Олійник, Кальчук, 2013).

Найважливіші мотиви, що сприяють перетворенню пізнавальної потреби студента на професійний мотив, за спостереженнями А.А. Вербицького, розглядаються в контексті проблеми психологічної готовності до професійної діяльності. Цей процес тісно пов'язаний із питаннями професійного самовизначення та ставленням до обраної спеціальності. Самостійний і усвідомлений вибір студентом майбутньої професії є ключем до самореалізації, а також важливим чинником у формуванні його майбутньої професійної компетентності.

На сьогоднішній день більша частина науковців інтерпретують поняття професійної компетентності як комплекс професійних знань, навичок і методів здійснення специфічної професійної діяльності.

Професійна компетентність людини характеризується як мотивоване прагнення до постійного саморозвитку й навчання, творче та відповідальне ставлення до професійної діяльності. Вона також трактується як особистісна характеристика, яка відображає готовність до ефективного вирішення професійних завдань (Староста, Попадич, 2019).

Мотиви та потреби перебувають у взаємодії між собою, причому ця взаємодія супроводжується взаємними змінами. Зокрема, мотиви до навчальної діяльності зазнають трансформацій під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

Фредерік Герцберг зауважує, що зовнішні чинники здатні зняти дискомфорт чи незадоволеність, тоді як внутрішні мотиватори спонукають людину до діяльності за умови наявності чіткої мети та можливості її досягнення. Варто зазначити, що мотивуючі фактори діють паралельно та незалежно одне від одного, що ставить під сумнів строгість ієрархії потреб особистості. Це вимагає комплексного підходу до їх аналізу, а не лише поетапного розгляду. Згідно з теорією Абрагама Маслоу, потреби розміщуються в ієрархічному порядку, починаючи від базових і поступово переходячи до вищого рівня. Вчений підкреслює, що задоволення потреби на кожному рівні відкриває шлях до активізації інтересів і мотивацій наступного етапу.

Девід Макклеланд виділяє три ключові типи потреб: потребу в досягненні, потребу в приналежності та потребу у владі. Усі вони належать до категорії потреб вищого рівня і формуються на основі життєвого досвіду, тому вважаються набутими. Потреба в досягненні стосується не тільки кінцевого результату, але й самого процесу руху до успіху. Потреба в приналежності проявляється через бажання взаємодіяти з іншими людьми, відчувати себе частиною спільноти та розвивати соціальні зв’язки. Найважливішою потребою Макклеланд вважає потребу у владі, адже вона формується під впливом навчання та набутого досвіду в конкретній сфері діяльності.

Людські потреби відрізняються за інтенсивністю прояву й рівнем актуальності. Ступінь їх гостроти залежить від того, наскільки суб’єктивно людина відчуває відсутність чогось важливого для себе та як оцінює рівень незадоволеності цією потребою. Іншими словами, що сильніше особа усвідомлює значення певного блага, досягнення чи стану, то важливішою й нагальнішою ця потреба стає для неї.

У процесі навчальної діяльності ключовими мотиваторами людської поведінки виступають саме набуті потреби. Вони стимулюють активність, формують зацікавленість у навчанні, прагнення до саморозвитку та досягнення намічених цілей. Водночас людина зосереджується на задоволенні тієї потреби, яка на даному

етапі життя є для неї найбільш значущою та актуальною. Домінуюча потреба суттєво впливає на спрямованість навчання, рівень мотивації та завзятість у подоланні труднощів і досягненні результатів.

Основою розвитку особистості в навчальній діяльності виступає здатність до спілкування. Викладач грає ключову роль у формуванні цієї потреби, створюючи сприятливі умови, які стимулюють комунікативну активність. У результаті у студента виникає соціальний мотив, що сприяє його особистісному зростанню.

Взаємодія студентів у навчальній групі є тісно пов’язаною з поведінковими потребами, однією з яких є прагнення до самоствердження. Якщо провести паралель із класифікацією потреб за А. Маслоу, можна вважати потребу в самозбереженні і самоствердженні певною мірою взаємопов’язаними. Однак варто зазначити, що потреба в самозбереженні домінує на рівні фізіологічного розвитку, тоді як самоствердження стає пріоритетним на більш високих щаблях особистісного зростання студента (Занюк, 2002).

Студент проявляє себе як активний суб'єкт навчального процесу, чия діяльність мотивується прагненням досягти успіху або знайти своє місце у соціальному середовищі. Ця мотивація формує основу для майбутньої професійної діяльності в процесі здобуття освіти. У цьому контексті предметом навчальної діяльності стають не лише загальні знання й навички, але й професійні компетенції, необхідні для організації власної трудової діяльності та управління підлеглими в майбутньому. Науковці наголошують, що мотив досягнення тісно пов’язаний із професійною та пізнавальною мотивацією, стимулюючи розвиток особистості й професійну ефективність.

Сучасний студент має володіти вміннями ефективно знаходити необхідні знання та успішно застосовувати їх на практиці для розв'язання навчальних і професійних завдань, що є ключовим кроком на шляху до формування справжньої фахової компетентності. При цьому потреба в пізнанні повинна приносити задоволення від самого процесу навчання, стаючи основним стимулом до здобуття нових знань. Мотив навчально-пізнавальної діяльності спрямований на опанування методів отримання знань і розвиток здатності до їхнього самостійного засвоєння.

Спираючись на теорію Д. МакКлелланда, варто зазначити, що прагнення до успіху виходить за межі простих схвалень з боку викладачів. Воно задовольняється лише тоді, коли існують реальні особисті досягнення у сфері навчальної або професійної діяльності. При цьому студенти, мотивовані досягненням, готові брати на себе відповідальність за власні рішення й дії. Якщо основою поведінки індивіда стають прагнення до реалізації своїх здібностей, що надихають його на активні дії, головним мотивом його спрямованості може стати, наприклад, потреба у самовизначенні.

Самовизначення – це процес, у якому людина створює уявлення про бажане майбутнє та усвідомлює своє місце в суспільстві. Цей процес може відбуватися як на особистісному рівні через внутрішнє усвідомлення, так і на зовнішньому рівні через навчальну діяльність. У підсумку формується позитивне або негативне ставлення студента до обраної спеціальності. Важливою складовою є ціннісне ставлення до майбутньої професії, адже саме воно є ключовим фактором для формування мотивації (Канюк, 2002).

Ціннісне ставлення являє собою усвідомлений розумовий та емоційний процес, під час якого студент оцінює явища, об'єкти, події або власні дії, орієнтуючись на власні переконання, моральні принципи та життєві цінності.

Цінності, за визначеннями О. В. Власенка, М. Рокіча та Ю. Ф. Зеєра, інтерпретуються як важливі об'єкти, що здатні задовольняти як духовні, так і матеріальні потреби людини. Вони також є принципами, які регулюють життя та визначають бажаний стан або спосіб існування, до якого варто прагнути. Відсутність цінностей унеможливлює розвиток студентів, що передбачає поступові кількісні та якісні трансформації особистості.

Розвиток суспільства постійно впливає на трансформацію видів людської діяльності, через що змінюються і стають особливо значущими її основні потреби. Самовираження в цьому контексті виступає як форма прояву особистості у зовнішньому світі, що його також називають самопред'явленням. Ця потреба виникає у людини через бажання контролювати загальне враження, яке вона справляє на оточуючих. Основною рушійною силою цієї потреби є мотив подолання

невдач, який включає прагнення як уникнути поразок, так і досягти успіху. На думку В. А. Якуніна, ефективність навчання має передбачати досягнення високих результатів при мінімальних затратах. Також він зазначає, що ключовим показником успішності є відповідність між поставленими цілями та досягнутими результатами.

Кінцевою метою освітнього процесу є підготовка компетентного фахівця. Досягнення цієї мети неможливе без формування у першокурсників інтересу до професійної компетентності, який у подальшому має перерости в стійку професійну мотивацію. Важливо зазначити, що на початковому етапі становлення професійної компетентності ключову роль відіграє мотив вибору спеціальності. Прагнення побудувати успішну кар'єру в майбутньому має стати визначальним показником об'єктивного успіху. Серед критеріїв такого успіху виділяють престижність спеціальності, високий рівень професійної майстерності та можливість забезпечити гідний матеріальний добробут. Водночас постійне вдосконалення професійної компетентності після завершення навчання неможливе без наявності сильної професійної мотивації.

Мотивація виступає психологічною основою навчального процесу. Вона охоплює емоційну стійкість студентів, яка допомагає знижувати негативний вплив сильних емоцій та запобігає розвитку стресу. Таким чином, емоційна стійкість стає одним із ключових чинників, що визначають надійність, результативність та успішність у навчальній діяльності.

З позицій теоретичних засад управління мотивація трактується як процес активного впливу, спрямованого на стимулювання особистості чи групи до виконання дій, орієнтованих на реалізацію поставлених цілей, будь то індивідуальні чи організаційні. Водночас мотивація може бути охарактеризована як внутрішня готовність докладати максимальних зусиль задля досягнення визначених завдань, що забезпечують задоволення конкретної особистісної потреби.

Підсумовуючи, можна ствердити, що питання мотивації навчальної діяльності пройшло тривалий етап еволюції та концептуалізації. Сучасний науковий дискурс зводиться до розуміння мотивації як внутрішнього психологічного процесу, який відіграє визначальну роль у стимулюванні пізнавальної активності особистості. Цей

процес є результатом комплексної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких ключову роль відіграють індивідуальні потреби, поставлені цілі, вплив середовища, наявність об'єкта пізнання, орієнтація на досягнення та соціальні запити.

1. 2. Структура навчальної мотивації здобувачів вищої освіти

Навчальна мотивація являє собою комплексну систему спонукальних чинників, які детермінують активність суб'єктів освітнього процесу та визначають векторність і специфіку їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Як і будь-який інший різновид мотивації, навчальна мотивація характеризується системністю, цілеспрямованістю, стабільністю та динамічністю.

У психологічній науці та працях вітчизняних дослідників категорія «структура мотивації» охоплює організаційну побудову та ієрархічну впорядкованість мотивів, а також передбачає диференціацію основних груп і підгруп мотиваційних утворень. В структурі навчальної мотивації традиційно виокремлюють кілька взаємопов’язаних компонентів. До них належать безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні та інтелектуально-спонукальні мотиви.

Безпосередньо-спонукальні мотиви пов’язані з емоційною сферою особистості та виникають під впливом зовнішніх або внутрішніх стимулів. Їх проявами можуть бути інтерес до навчального матеріалу, позитивні емоції від успішного виконання завдань або задоволення від взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Перспективно-спонукальні мотиви ґрунтуються на усвідомленні значущості освіти для майбутнього особистісного та професійного розвитку. У цьому випадку навчальна діяльність розглядається студентом як засіб досягнення життєвих цілей, професійної реалізації та самовдосконалення.

Інтелектуально-спонукальні мотиви пов’язані з пізнавальними потребами особистості та виявляються у прагненні отримувати задоволення від процесу

навчання. Вони характеризуються інтересом до здобуття нових знань, розв'язання інтелектуальних завдань і розвитку власних когнітивних здібностей (Бондарчук, 2009).

Такий підхід до розуміння структури навчальної мотивації дає змогу розглядати її як складне багаторівневе утворення, що поєднує емоційні, когнітивні та ціннісно-смислові компоненти. Її формування зумовлюється впливом сукупності особистісних, соціальних та освітніх чинників, які визначають спрямованість і ефективність навчальної діяльності студентів.

Одним із важливих чинників є характер навчальної діяльності. Він охоплює особливості організації освітнього процесу, рівень сформованості навчальних умінь і навичок, а також такі структурні компоненти, як навчальні завдання, самоконтроль, самооцінка та рефлексія власних досягнень. Важливу роль у формуванні навчальної мотивації відіграє й соціальна взаємодія в освітньому середовищі. Конструктивні взаємини з викладачами та однолітками, атмосфера підтримки й співпраці сприяють підвищенню зацікавленості навчанням, розвитку пізнавальної активності та зміцненню внутрішньої мотивації студентів.

Важливим чинником формування навчальної мотивації є зміст навчальної діяльності та його відповідність особистісним цінностям, інтересам і життєвим орієнтиром студента. Рівень зацікавленості навчанням значною мірою залежить від того, наскільки навчальний матеріал узгоджується з індивідуальними потребами, професійними прагненнями та системою цінностей особистості. Якщо студент сприймає зміст освіти як значущий для власного розвитку та досягнення майбутніх цілей, його мотивація до навчальної діяльності зростає. Таким чином, усвідомлення особистісної та професійної цінності знань виступає важливою передумовою активного залучення студентів до освітнього процесу.

Важливим чинником формування навчальної мотивації є зрілість цілей студента. Наявність чітко визначених, усвідомлених і реалістичних навчальних та професійних цілей сприяє підвищенню мотивації, наполегливості та готовності долати труднощі в процесі навчання (Бочаріна, Кучер, 2022).

Суттєвий вплив на мотивацію здійснюють також емоції, які супроводжують навчальну діяльність. Емоційне ставлення до освітнього процесу визначає рівень зацікавленості, залученості та загальне ставлення студента до навчання. Позитивні емоційні переживання сприяють підвищенню пізнавальної активності та підтримують прагнення досягати навчальних цілей.

Таким чином, навчальна мотивація формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких важливе місце займають цілеспрямованість особистості, емоційне ставлення до навчання, особливості освітнього середовища та індивідуальні характеристики студента. Їх взаємодія визначає рівень мотивації та ефективність навчальної діяльності загалом (Бугрименко, 2006).

Залежно від особливостей спонукання до навчальної діяльності виокремлюють кілька типів навчальної мотивації, кожен з яких відображає специфіку ставлення студента до процесу навчання.

Мотивація заданого учіння формується під впливом зовнішньо визначених вимог і пов'язана з необхідністю виконання конкретних навчальних завдань або дотримання встановлених правил. У цьому випадку активність студента зумовлюється переважно потребою досягти визначеного результату чи виконати поставлені вимоги.

Мотивація стихійного учіння ґрунтується на внутрішньому прагненні особистості до пізнання та саморозвитку. Така мотивація виникає незалежно від зовнішніх вимог і проявляється у спонтанному інтересі до здобуття нових знань, розширення власного досвіду та дослідження нової інформації.

Мотивація самовизначення навчальної діяльності характеризується високим рівнем усвідомленості та самостійності. У цьому випадку студент керується власними цінностями, переконаннями та цілями, здатний аналізувати різні альтернативи, приймати виважені рішення й відповідально реалізовувати обрану стратегію поведінки. Такий тип мотивації передбачає сформованість навичок саморегуляції, рефлексії та цілеспрямованого управління власною діяльністю (Занюк, 2002).

Отже, наведена класифікація відображає різні джерела та механізми формування навчальної мотивації, що дозволяє більш повно зрозуміти особливості навчальної активності студентів та чинники, які впливають на її розвиток.

Важливим структурним компонентом навчальної мотивації є навчальний мотив, який виступає внутрішнім спонуканням до здійснення навчальної діяльності. Навчальні мотиви відображають спрямованість особистості, її потреби, інтереси, цінності та ставлення до освіти. Вони формуються в процесі соціалізації під впливом сімейного виховання, освітнього середовища та індивідуального життєвого досвіду.

Система навчальних мотивів визначає характер і спрямованість навчальної активності студента, впливає на його ставлення до навчання, рівень залученості в освітній процес та готовність до досягнення поставлених цілей. Таким чином, навчальні мотиви є важливою складовою мотиваційної сфери особистості та виступають одним із провідних чинників ефективності навчальної діяльності.

У науковій літературі зазвичай виокремлюють дві основні групи мотивів навчальної діяльності: зовнішні та внутрішні.

Зовнішні мотиви не мають безпосереднього зв’язку зі змістом або процесом навчання і зумовлюються впливом зовнішніх чинників. До них належать прагнення відповідати очікуванням батьків, викладачів чи соціального оточення, а також бажання отримати матеріальні або соціальні винагороди, зокрема фінансові заохочення, суспільне визнання чи інші переваги.

Внутрішні мотиви формуються на основі особистісних характеристик здобувача освіти та пов’язані безпосередньо з навчальною діяльністю. Вони виявляються в інтересі до навчальної дисципліни, прагненні до пізнання й саморозвитку, а також у задоволенні, яке особистість отримує від самого процесу здобуття знань (Карташова, 2020).

Такий підхід допомагає врахувати різноманітність мотиваційних факторів та їх походження, що визначає напрями та силу навчальної мотивації студентів.

Навчальний мотив – це спрямованість на окремі сторони навчальної роботи, пов'язані з внутрішнім ставленням студента до неї. Виділяють дві групи мотивів:

Пізнавальні мотиви спрямовані на процес пізнання, підвищення ефективності його результатів – знань, умінь, навичок, а також на способи пізнання та набуття знань, прийоми та методи навчальної роботи, на підвищення ефективності цих способів та методів пізнання. Та соціальні мотиви що відображають активність студента у відносинах з іншими людьми під час навчання та включають його ставлення до результатів спільної діяльності та способів цих взаємодій.

Основні рівні соціальних мотивів включають:

Широкі соціальні мотиви: Такі мотиви охоплюють борг і відповідальність перед оточенням чи суспільством. Студент відчуває внутрішню необхідність виконувати свої обов'язки та відповідальності перед іншими.

Вузькі соціальні чи позиційні мотиви: Ці мотиви пов'язані з прагненням отримати схвалення та визнання від оточуючих. Студент може бажати позитивного ставлення інших до своїх досягнень чи зусиль у навчанні.

Мотиви соціального співробітництва: Це прагнення освоювати способи ефективної взаємодії з оточуючими людьми. Студент може бути зацікавлений в розвитку навичок спілкування, роботи в групі та співпраці з іншими (Климчук, 2004).

Цей аспект мотивації вказує на соціальний контекст навчання та взаємодії з оточенням, який впливає на активність та ефективність студента у навчальному процесі.

Результати досліджень навчальної мотивації студентів мають важливе теоретичне та практичне значення, оскільки сприяють удосконаленню наукових підходів і розробленню ефективних стратегій підвищення мотивації до навчання у закладах вищої освіти.

Вивчення мотивів вступу до закладу вищої освіти є важливим аспектом дослідження особливостей та закономірностей формування навчальної мотивації студентської молоді. Аналіз цих мотивів дає змогу визначити провідні чинники, які спонукають молодих людей до здобуття вищої освіти.

Одним із вагомих мотивів є прагнення бути частиною студентської спільноти. Соціальна складова відіграє суттєву роль у прийнятті рішення щодо вступу до

закладу вищої освіти, оскільки студентське середовище створює умови для міжособистісної взаємодії, самореалізації, особистісного розвитку та розширення соціальних зв’язків.

Важливим мотивувальним чинником також виступає суспільна значущість обраної професії та широта сфер її застосування. Усвідомлення можливості зробити внесок у розвиток суспільства та реалізувати власний потенціал у професійній діяльності значною мірою впливає на професійне самовизначення молоді.

Не менш значущим є мотив відповідності майбутньої професії інтересам, здібностям і схильностям особистості. Орієнтація на власні уподобання та потенційні можливості сприяє підвищенню задоволеності навчальною діяльністю та подальшою професійною самореалізацією.

Для багатьох студентів вагомим стимулом до вибору професійного шляху є наявність творчих можливостей у майбутній діяльності. Потреба в самовираженні, реалізації творчого потенціалу та професійному розвитку часто визначає характер освітніх і кар’єрних прагнень.

Окрему роль у формуванні мотивації до вступу відіграють соціально-економічні чинники. Відмінності у значущості окремих мотивів серед юнаків і дівчат, зокрема щодо престижності професії, перспектив працевлаштування у великих містах чи рівня матеріального забезпечення, можуть бути зумовлені впливом соціально-економічних умов і поширених суспільних уявлень.

Таким чином, зазначені чинники перебувають у тісному взаємозв’язку та комплексно впливають на формування навчальної мотивації студентів, визначаючи їхнє ставлення до освіти, професійного розвитку та майбутньої кар’єри.

У процесі навчання у закладі вищої освіти відбувається поступова трансформація провідних видів діяльності студентів: від навчально-пізнавальної до навчально-дослідницької, а згодом – до навчально-професійної. Такі зміни супроводжуються відповідною перебудовою мотиваційної сфери особистості та модифікацією структури навчальної мотивації.

Наукові дослідження засвідчують важливість аналізу динаміки домінуючих мотивів студентів на різних етапах навчання. Особливе значення мають такі провідні

мотиви, як професійний мотив та мотив особистого престижу, які відображають особливості ставлення здобувачів освіти до навчальної діяльності та їхніх майбутніх професійних перспектив.

Динаміка мотиваційних пріоритетів студентів характеризується певними особливостями залежно від курсу навчання. На першому курсі домінуюче значення має професійний мотив, що свідчить про орієнтацію студентів на майбутню професійну діяльність та формування професійної ідентичності.

На другому курсі зростає значущість мотиву особистого престижу, що може бути пов’язано з прагненням до соціального визнання, підвищення власного статусу та досягнення успіху в освітньому середовищі.

Для студентів третього та четвертого курсів характерним є поєднання професійних мотивів із мотивами особистого престижу. Водночас посилюється роль прагматичного мотиву, що відображає усвідомлення практичної цінності вищої освіти, її значення для майбутнього працевлаштування, професійного розвитку та досягнення матеріальної стабільності (Квятковська, 2022).

Дослідження впливу мотиваційних чинників на академічну успішність студентів свідчать про неоднакову значущість різних видів мотивів у процесі навчання. Зокрема, професійний та пізнавальний мотиви розглядаються як найбільш сприятливі для досягнення високих результатів у навчальній діяльності. Це підтверджує важливість орієнтації студентів на здобуття знань, професійний розвиток і формування компетентностей, необхідних для майбутньої професійної реалізації.

Натомість прагматичні мотиви мають меншу вагу серед студентів із високими показниками успішності. Така тенденція може свідчити про те, що орієнтація переважно на практичні вигоди або зовнішні результати навчання не завжди є визначальним чинником ефективної освітньої діяльності (Занюк, 2002).

Результати зазначених досліджень сприяють глибшому розумінню внутрішніх механізмів формування навчальної мотивації студентів та особливостей її трансформації впродовж періоду навчання у закладі вищої освіти. Практична цінність таких досліджень полягає у можливості вдосконалення методів викладання,

створення сприятливих умов для професійного становлення студентів та підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу.

Аналіз динаміки мотиваційної сфери студентів також дає змогу простежити особливості їхньої адаптації до умов університетського середовища. На початковому етапі навчання провідне значення мають престижний мотив, пов’язаний із набуттям та підтвердженням соціального статусу студента, а також пізнавальний мотив, що відображає зацікавленість у здобутті нових знань і розвитку інтелектуального потенціалу. Подібні тенденції свідчать про поєднання потреби в соціальному визнанні з прагненням до особистісного та інтелектуального розвитку.

Водночас аналіз мотиваційних змін на різних етапах навчання показує, що професійний мотив зберігає провідне значення протягом усього періоду здобуття вищої освіти. Якщо на першому курсі друге місце за значущістю посідає пізнавальний мотив, то в подальшому його роль поступово зменшується, поступаючись загальносоціальному мотиву. Така динаміка може свідчити про посилення професійної спрямованості студентів, а також про зростання значущості соціальних чинників у сприйнятті освітньої діяльності та майбутньої професійної реалізації.

Загалом, результати досліджень надають важливе розуміння внутрішніх мотиваційних процесів студентів, їхніх пріоритетів та змін під час навчання. Такий аналіз може стати базою для створення ефективних підходів до підтримки та оптимізації навчального процесу.

Формування навчально-професійних і соціальних мотивів у студентів є ключовим етапом освіти в університеті. Високий рівень позитивної мотивації демонструє суттєву роль внутрішньої енергії студентів та їхню готовність до успішного набуття знань і практичних навичок.

Варто зазначити, що висока позитивна мотивація здатна виступати компенсуючим фактором навіть за умови обмежених здібностей. Це означає, що потужна внутрішня мотивація може допомогти подолати певні обмеження, надихаючи на додаткові зусилля та більшу відданість навчальному процесу.

Окрім того, такі висновки акцентують увагу на необхідності створення сприятливого освітнього середовища та системи підтримки. Вони повинні сприяти розвитку й підтриманню позитивної мотивації у студентів протягом усього періоду їх навчання.

У сучасних наукових дослідженнях широко застосовується поняття «мотиваційний синдром», яке характеризує сукупність взаємопов'язаних мотивів, спрямованих на задоволення певних потреб особистості. Особливий інтерес становить феномен взаємоперетину мотивів, зокрема потреби у пізнанні, прагнення до досягнення успіху, афіліації та домінування. Взаємозв'язок між цими мотивами зумовлює можливість того, що актуалізація одного з них сприяє посиленню інших, формуючи цілісну та багаторівневу систему мотиваційної регуляції поведінки.

Одними з найважливіших проявів мотиваційного синдрому в освітній діяльності є пізнавальні та професійні мотиви, які розглядаються як відносно самостійні компоненти структури навчальної мотивації. Для цього синдрому характерною є динамічна взаємодія між зазначеними групами мотивів, що виявляється у взаємозумовленості їх розвитку та трансформації. Основна відмінність між професійним і пізнавальним мотиваційними синдромами полягає в переважанні відповідних мотиваційних складових: у першому випадку домінують мотиви, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, тоді як у другому провідне значення мають пізнавальні інтереси та прагнення до здобуття знань.

Навчальна мотивація є одним із ключових чинників професійного становлення та особистісного розвитку студентів. Вона не лише відображає рівень готовності здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності, а й виступає важливим показником ефективності освітнього процесу та якості формування професійних компетентностей. Високий рівень навчальної мотивації сприяє успішному оволодінню необхідними знаннями, уміннями та навичками, що є передумовою підготовки конкурентоспроможного та кваліфікованого фахівця.

1.3. Мотиваційні характеристики та динаміка навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти

Мотивація до навчально-професійної діяльності є багатогранним явищем, яке залежить від численних чинників. Вона формується під впливом індивідуальних особливостей студентів, соціальної взаємодії в референтній групі, рівня згуртованості в студентському колективі, етапу навчання у закладі вищої освіти та ступеня зацікавленості у майбутній професії.

На формування мотивації студентів до навчання впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. З-поміж зовнішніх найважливішими є життєві умови студентів, якість викладання дисциплін, характер взаємин із викладачами та одногрупниками, а також загальна організація навчального процесу. Значна частина студентів саме ці аспекти називає ключовими у визначенні їхнього ставлення до навчання — як позитивного, так і негативного. Однак не менш важливим є врахування внутрішніх особистісних мотивів, що також суттєво впливають на процес формування мотивації.

Поняття очікувань і задоволення нерозривно пов’язані у сфері аналізу мотивації. Згідно з визначенням Є. П. Ільїна, задоволення є емоційним станом, що виникає після досягнення поставленої мети або реалізації певного мотиву. При цьому задоволення може з’являтися у свідомості студента навіть до того, як його мотив буде повністю здійснений. Це трапляється в тих випадках, коли очікування задоволення перетворюється на потужний стимул, що спонукає до активних дій.

Окрім цього, очікування задоволення виконує значущу довгострокову функцію, впливаючи на сприйняття виконаної діяльності, підтримуючи конкретний мотив і сприяючи прийняттю рішень щодо її продовження. Отже, очікування студентів можна трактувати як передбачення задоволення від навчального процесу та його результатів. Це задоволення ґрунтується на первинних очікуваннях, які формуються ще до початку освітнього процесу.

Ю.П. Поваренко виділяє ключові стадії, через які проходять студенти під час навчання у закладах вищої освіти. Перший етап, названий навчально-академічним, охоплює перший, другий і третій курси. У цей період студенти звикають до нового соціального статусу, переходячи від шкільної ідентичності до студентської. Вони розвивають академічні навички, вдосконалюють здатність до самостійної навчальної

діяльності та зміцнюють мотивацію до пізнання, яка виступає основою їхнього подальшого професійного становлення.

Другий етап, відомий як навчально-професійний, включає завершення третього курсу і охоплює також четвертий і п’ятий курси. Цей період характеризується підвищенням вимог до професійної підготовки студентів. Головними досягненнями цього етапу є посилення професійної мотивації, формування основ професійної ідентичності та розвиток структурованого професійного мислення. Кожен із названих етапів поділяється на низку фаз, дослідження яких дозволяє краще зрозуміти особливості процесу професійного розвитку студентів (Корень, 2008).

У процесі професійного становлення під час навчання у закладах вищої освіти студенти стикаються з впливом різноманітних зовнішніх та внутрішніх стимулів, які можуть вступати в конфлікт як між собою, так і з особистими цілями. До зовнішніх демотивуючих факторів належать, зокрема, відсутність чітких професійних перспектив, труднощі у пошуку роботи за спеціальністю, що забезпечить належний рівень життя, а також сприйняття обраної професії як соціально не конкурентоспроможної. Ці обставини можуть знижувати інтерес до освоєння спеціальності. У свою чергу, внутрішні чинники, такі як усвідомлення власної професійної непридатності чи недостатньої підготовки, а також відсутність особистої зацікавленості у майбутній професії, здатні спричиняти розчарування у вибраному професійному напрямку. Це може призводити до пасивного ставлення до навчання та неналежної глибини засвоєння професії, що в підсумку негативно позначається на професіоналізмі майбутнього спеціаліста.

У контексті освітнього процесу у закладах вищої освіти навчально-професійна мотивація включає комплекс факторів і механізмів, що впливають на свідомість студентів і спонукають їх активно оволодівати обраною спеціальністю. Професійна мотивація виступає як внутрішній стимул, котрий стимулює розвиток професійних компетенцій та сприяє особистісному зростанню. Високий рівень мотивації є ключовим для досягнення значних результатів у навчанні, формування професійної майстерності та становлення індивідуальної культурної суб'єктивності.

Відповідно до позиції Є. П. Ільїна, ефективність навчальної діяльності значною мірою обумовлюється рівнем задоволення студентів освітнім процесом. Ільїн розглядає задоволеність як один із ключових компонентів мотивації, визначаючи її як ставлення особистості до виконуваної діяльності.

Таким чином, формування позитивного ставлення до навчання та прагнення до професійного саморозвитку відіграють суттєву роль у досягненні високих результатів у навчанні, а також у створенні задоволення від самого процесу отримання освіти.

1.4. Особливості розвитку мотивації до навчання в юнацькому віці

Навчальна мотивація студентів є особливим видом мотивації, що виникає та розвивається в процесі освітньої діяльності. Її специфіка формується під впливом численних факторів, серед яких можна виокремити наступні ключові аспекти:

1. Система організації освітнього процесу. Те, як структурований навчальний процес, суттєво впливає на формування мотивації у студентів. Використання інтерактивних методів навчання, доступність необхідних ресурсів і створення умов для навчальної активності визначають рівень зацікавленості. Програми, які є цікавими, впорядкованими та заохочувальними, значно сприяють зростанню мотивації до навчання.

2. Індивідуальні особливості студентів. Персональні риси, інтереси, цінності та рівень готовності до навчальної діяльності кожного студента впливають на його ставлення до освіти, визначаючи її корисність і привабливість.

3. Професіоналізм і стиль роботи викладачів. Стосунки між студентами та викладачами, побудовані на повазі, підтримці та стимулюванні інтересу до навчання, сприяють розвитку внутрішньої мотивації.

4. Характеристика навчальних дисциплін. Цікавість до конкретного предмета безпосередньо залежить від його практичної актуальності й важливості для майбутньої професії студента.

Отже, навчальна мотивація — це багатокомпонентний і багатофакторний феномен, що охоплює як організаційні, так і особистісні елементи в процесі здобуття освіти.

У цьому контексті важливо розрізняти поняття "мотив" і "мотивація". Хоча вони тісно пов’язані, мотив визначає кінцеву мету і способи реалізації певної діяльності.

Німецький психолог В. Апельт виділив основні типи навчальних мотивів:

- Соціальні мотиви, які включають почуття обов’язку, відповідальності, усвідомлення важливості навчального процесу для суспільства, прагнення до схвалення або отримання певного статусу в соціумі.

- Пізнавальні мотиви, які базуються на бажанні оволодіти новими знаннями та навичками з метою їх практичного освоєння та застосування.

- Комунікативні мотиви, пов’язані з міжособистісним спілкуванням з однолітками та викладачами як стимулом до навчальної активності.

- Мотиви саморегуляції, які зводяться до прагнення студента вдосконалювати свої навички через додаткове навчання та створення індивідуальної освітньої траєкторії (Керекеш, Осадчий, 2021).

Якщо студенти віддають перевагу пізнавальним аспектам навчання, можна говорити про домінування пізнавальних мотивів. Натомість орієнтація на соціальні взаємини у навчальному процесі свідчить про перевагу соціальних мотивів.

Дослідження динаміки розвитку та трансформації мотивів у навчальній діяльності дозволяє вдосконалювати підходи до їх формування, підвищуючи загальну ефективність освітнього процесу. Рівень мотивації студентів до подальшого професійного становлення є важливим чинником академічної успішності та професійної самореалізації.

Таким чином, мотивація виступає рушійною силою, що включає комплекс стимулів — таких як потреби, інтереси, цілі та установки, які спонукають особистість до активної діяльності і визначають її спрямованість та наполегливість у досягненні результатів.

Ерік Еріксон у своїх дослідженнях підкреслював, що молоді люди відчувають особливу потребу в активній діяльності, що є характерною ознакою цього життєвого періоду. Саме в юності постає необхідність ухвалювати ключові життєві рішення, робити важливі вибори та брати відповідальність за своє майбутнє.

У цей час мотивація індивіда зосереджується на завданнях, які сприяють реалізації його особистісних прагнень і самовираженню. Основними сферами життєвої активності молоді стають професійне становлення та навчання. Юність супроводжується стрімкими й глибокими змінами внутрішніх мотивів поведінки. Перехід від шкільного до університетського середовища відкриває нові горизонти, викристалізовує цілі, інтереси та життєві установки, що суттєво впливають на потенціал мотивації.

Розвиток самосвідомості в юному віці сприяє якісному вдосконаленню системи мотивів, які стають більш стабільними та послідовними. Багато захоплень трансформуються в ґрунтовні інтереси, що згодом стають невіддільною частиною особистості. Мотивація перестає бути спонтанною чи імпульсивною, базуючись все більше на свідомому виборі цілей і напрямів діяльності.

Процес професійної самовизначеності студентської молоді супроводжується потребою у спеціалізованій підготовці та стратегічному плануванні результатів своєї роботи. Перший рік в університеті стає періодом адаптації до нових освітньо-професійних реалій, що спонукає студентів розвивати навички самоорганізації, концентруватися на саморозвитку і планувати довгострокові цілі в межах навчальної програми.

Юність, яка позначена входженням до нового соціального середовища університету, також є часом визначення професійної траєкторії. Цей вибір має відображати унікальні смисли й цінності кожного студента. Важливим інструментом у формуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку стає Індивідуальний план розвитку (ІПР). Цей план враховує актуальні потреби, мотиви й цілі студента, допомагаючи йому свідомо структурувати свою освітньо-професійну діяльність і спрямувати її на досягнення бажаних результатів.

На основі зазначеної інформації можна зробити висновок, що мотивація не лише спонукає до виконання певних дій, але й становить собою складну систему, яка інтегрує мотиви, установки, потреби, цілі та інші компоненти, що визначають особистість індивіда.

Для досягнення гармонійного особистісного розвитку необхідно не лише визнавати важливість власних потреб, цілей і мотивів, але й аналізувати та усвідомлювати їх. Зокрема, для студентів, бажаючих досягти успіху в навчанні та отримувати задоволення від оволодіння професією, важливо вміти структурувати свої прагнення та формулювати конкретні цілі. Задля цього використовуються різноманітні методики, серед яких особливе місце посідає створення індивідуального плану розвитку (ІПР). Цей інструмент є стратегією спрямованої роботи над особистісним і професійним самовдосконаленням.

У процесі складання ІПР студенту слід засвоїти кілька основних навичок: здатність чітко та реалістично формулювати цілі; визначення ключових сфер, що потребують розвитку, особливо у професійній діяльності; оволодіння методами подолання труднощів; активне застосування практичних дій для удосконалення необхідних умінь; встановлення конкретних термінів досягнення результатів; а також регулярний моніторинг власного прогресу.

Формування ІПР — це складний і трудомісткий процес, що потребує високої концентрації уваги. Однак його належне завершення сприяє чіткому усвідомленню студентом того, що саме йому належить зробити для досягнення поставлених цілей. Крім того, це розвиває усвідомлення важливості особистої відповідальності за результати своєї діяльності. Саме у юнацький період формується відчуття цієї відповідальності, що спонукає до більш свідомого підходу до планування професійного майбутнього.

Особливу увагу слід приділити структурним компонентам самосвідомості молодої особистості. Першим із таких компонентів є усвідомлення власного імені: молодь поступово відмовляється від дитячих псевдонімів і прозвищ, натомість починає розвивати нову особисту ідентичність, особливо у міжособистісних

стосунках. Окрім того, з’являється схильність до більш формальних звертань на рівні «Ви».

Другим компонентом є потреба у визнанні. Для молодих людей особливо актуальними стають успіхи у навчанні та професійній діяльності. Зростає значущість думок авторитетних осіб у вибраній галузі або тих, хто досяг успіху у своїй сфері.

Третім важливим аспектом є формування статевої ідентичності. У цей період пріоритетну роль відіграє розвиток стосунків із партнером та поступове здобуття успішності й гармонії у цих взаєминах. Важливим елементом також є забезпечення емоційної незалежності й поступове відокремлення від батьківської сім’ї.

Четвертий структурний елемент самосвідомості включає усвідомлення часу як персональної категорії. Минуле починає сприйматися узагальнено та символічно, в той час як увага зміщується на майбутнє й формування життєвих планів. З іншого боку, у випадку тимчасового непродуктивного періоду в професійній діяльності можливе виникнення відчуття невизначеності щодо майбутнього.

Останнім елементом самосвідомості можна вважати усвідомлення власних прав і обов’язків. У молодому віці поступово приходить розуміння того, що саме молода людина відповідає за свої життєві рішення. Водночас формується готовність реалізовувати свої права та виконувати.

Мотивація студентів у процесі навчання в університеті відіграє ключову роль у формуванні їхньої зацікавленості в освітньому процесі та створенні міцного фундаменту для подальшої професійної реалізації. Студент, який розуміє значення здобутих знань для побудови успішного майбутнього та сприймає обрану професію як джерело задоволення своїх матеріальних і духовних потреб, прагне активно долучатися до навчального процесу.

У мотивації можна виокремити кілька основних функцій, які визначають напрямок і якість навчальної діяльності. Спонукальна функція стимулює активність студентів, спрямовуюча допомагає вибрати найбільш ефективний шлях до досягнення поставлених освітніх цілей, регулююча забезпечує порядок і

узгодженість дій, а смислоутворююча додає глибокого особистісного сенсу навчальним завданням.

Цікаво проаналізувати особливості учасників освітнього процесу з різними рівнями мотивації — високим та низьким.

Студенти з високою мотивацією вирізняються стійким інтересом до навчання й професійної діяльності, а також прагненням до особистісного розвитку та самореалізації. Вони зазвичай чітко окреслюють свої життєві цілі, залишаючи простір для збереження індивідуальності й незалежності. Такі студенти прагнуть уникнути впливу зовнішніх факторів чи модних тенденцій, які можуть суперечити їхнім цінностям чи переконанням.

Окрім того, ці молоді люди демонструють глибокий інтерес до планування свого життя, мають підвищеною емоційною чутливістю до оточуючих та здатністю співпереживати. Вони орієнтуються на досягнення конкретних результатів в освітній і професійній сферах. Їх вирізняє вміння проявляти емпатію та моральну позицію не лише щодо людей, але й до самого себе та довкілля загалом. На цьому життєвому етапі вони активно шукають ефективні способи реалізації своїх здібностей як у професійному, так і в особистому житті, ретельно оцінюючи роль і місце, яке готові посісти у суспільстві.

Студенти з низьким рівнем навчальної мотивації складають меншу частину загального контингенту, однак їхня присутність заслуговує на окрему увагу. Для таких студентів професійна сфера нині не є головним пріоритетом у порівнянні із навчанням чи особистими інтересами. Вони рідко замислюються над майбутнім, часто сприймаючи професійну діяльність як щось невідоме та мало привабливе. Натомість більшість із них віддає перевагу звичному безтурботному життю у статусі студента, де навчання нерідко поступається місцем розвагам. Їхні плани на майбутнє здебільшого не ґрунтуються на чітких задумках чи стратегічних цілях, і водночас не супроводжуються відчуттям відповідальності за їхню реалізацію.

Таку поведінку можна пояснити перебуванням у процесі особистісного самовизначення. Попри наявність інтелектуальних здібностей для осмислення

складності життєвих реалій, їм часто бракує необхідного досвіду — як практичного, так і соціального, що стосується взаємодії зі світом.

Беручи до уваги цю ситуацію, є сенс запропонувати кілька практичних заходів:

1. Розробка й впровадження програм професійної орієнтації, де студенти зможуть брати активну участь у професійно спрямованих заходах протягом усього навчального періоду. Такими заходами можуть бути дослідницькі ініціативи, співпраця з професійними спільнотами, проведення тематичних семінарів і тренінгів.

2. Посилення уваги викладачів та адміністрації до студентів із низькою мотивацією шляхом створення індивідуальних умов для їх підтримки. Це може включати особисте консультування, допомогу в складанні та реалізації кар'єрних планів, а також стимулювання до участі в академічних, професійних і соціальних активностях.

3. Реформування виховного процесу в університетах із метою усунення надмірної комерціалізації та орієнтації на якісне всебічне формування особистості студентів. Освітній процес має враховувати їхні реальні життєві та професійні потреби замість того, щоб нав'язувати додаткові матеріальні зобов'язання.

На кожному курсі можна зустріти студентів із різним рівнем мотивації: високим, середнім чи низьким. Такий феномен свідчить про те, що професійна мотивація великою мірою залежить від самооцінки студентів, їхніх амбіцій і здатності розглядати перспективи власного розвитку. Також значний вплив мають думки однолітків і порівняння своїх досягнень із успіхами інших. Реалізація запропонованих рекомендацій може допомогти зміцнити професійну мотивацію студентів і стимулювати їхній гармонійний розвиток у найбільш важливих аспектах життя.

Висновки до Розділу І

Мотивація до навчальної діяльності студентів є складним і багатокомпонентним психологічним утворенням, на формування якого впливає низка особистісних, соціальних та освітніх чинників. Важливу роль відіграють життєві цілі та професійні перспективи студента, оскільки наявність чітких планів на майбутнє сприяє підвищенню зацікавленості у навчанні та прагненню досягати високих результатів.

Суттєвим чинником мотивації є також інтерес до змісту навчання. Вивчення дисциплін, що відповідають особистим інтересам і професійним потребам студентів, сприяє їхній активній залученості до освітнього процесу та прагненню до поглиблення знань. На рівень навчальної мотивації впливають самооцінка та впевненість у власних можливостях. Студенти, які позитивно оцінюють свої здібності та вірять у можливість досягнення успіху, як правило, демонструють вищу навчальну активність і наполегливість у досягненні поставлених цілей.

Важливим мотиваційним ресурсом виступає соціальна взаємодія в освітньому середовищі. Позитивні взаємини з одногрупниками, викладачами та академічною спільнотою загалом сприяють формуванню сприятливого психологічного клімату та підтримують навчальну активність студентів. Додатковим стимулом до навчання є визнання досягнень і отримання конструктивного зворотного зв’язку. Підтримка успіхів студентів сприяє зміцненню їхньої впевненості у власних силах та підвищенню готовності до подальшого професійного й особистісного розвитку. Також не менш важливим чинником є усвідомлення практичної цінності навчального матеріалу. Розуміння зв’язку між отриманими знаннями та їхнім застосуванням у майбутній професійній діяльності підвищує значущість навчання та стимулює пізнавальну активність.

Водночас важливе значення має ставлення студентів до труднощів і невдач. Здатність сприймати невдачі як джерело досвіду та можливість для самовдосконалення сприяє розвитку стійкої навчальної мотивації та підвищує ефективність освітньої діяльності.

З урахуванням зазначених чинників заклади вищої освіти та науково-педагогічні працівники можуть створювати освітнє середовище, яке сприяє розвитку внутрішньої навчальної мотивації студентів. Такий підхід передбачає підтримку особистісного розвитку здобувачів освіти, формування в них потреби в самоосвіті, самореалізації та свідомому професійному самовизначенні.

Водночас важливо розвивати у студентів усвідомлення власної відповідальності за результати навчальної діяльності та прийняті рішення. Це сприяє підвищенню їхньої самостійності, активності та залученості до освітнього процесу.

Отже, одним із ключових завдань сучасної вищої освіти є формування позитивної навчальної мотивації, оскільки саме вона значною мірою визначає успішність навчання та ефективність освітнього процесу загалом. Недостатній рівень мотивації може негативно позначатися на навчальних досягненнях студентів і знижувати їхню пізнавальну активність.

Ефективне формування навчальної мотивації передбачає гармонійне поєднання різних мотивів навчальної діяльності, серед яких особливого значення набувають внутрішні мотиви. Тому важливо створювати умови, за яких студенти усвідомлюватимуть цінність навчання, значущість власних досягнень і перспективи особистісного та професійного розвитку, що сприятиме переходу від зовнішньо зумовленої до внутрішньо вмотивованої навчальної діяльності.

Умови воєнного стану можуть суттєво впливати на навчальну мотивацію студентів, змінюючи їхні освітні пріоритети та ставлення до здобуття освіти. У таких обставинах навчання нерідко сприймається не лише як процес отримання знань і професійної підготовки, а й як важливий ресурс для забезпечення майбутньої стабільності та соціальної захищеності. Освіта розглядається студентами як засіб підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, розширення можливостей професійної реалізації та досягнення фінансової незалежності в умовах суспільної нестабільності. Таким чином, у воєнний період навчальна діяльність набуває додаткового значення як чинник особистісної адаптації, життєстійкості та впевненості у власному майбутньому.

В умовах воєнного стану важливим чинником навчальної мотивації студентів стає прагнення до професійного розвитку та самореалізації. Усвідомлення значущості професійних знань і компетентностей сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання, оскільки студенти розглядають власний професійний потенціал як ресурс для майбутнього відновлення та розвитку суспільства.

Воєнні виклики також актуалізують потребу у творчому підході до розв’язання проблем. У зв’язку з цим зростає інтерес до навчальної діяльності, яка сприяє розвитку креативності, гнучкості мислення та здатності знаходити нестандартні рішення в умовах невизначеності та швидких змін.

Важливу роль у підтримці навчальної мотивації відіграє соціальна підтримка. Заклади вищої освіти виступають не лише середовищем для здобуття знань, а й простором для міжособистісної взаємодії, емоційної підтримки та формування почуття приналежності до академічної спільноти. Наявність підтримувального соціального середовища сприяє підвищенню психологічної стійкості студентів і допомагає ефективніше долати труднощі, пов’язані з воєнними обставинами.

Крім того, умови війни вимагають від молоді високого рівня адаптивності. Необхідність швидко реагувати на зміни, опановувати нові навички та пристосовуватися до нестабільних умов сприяє розвитку гнучкості та готовності до безперервного навчання.

Таким чином, мотивація студентів до навчальної діяльності в умовах війни визначається комплексом чинників, серед яких особливе значення мають професійне самовдосконалення, розвиток творчого потенціалу, соціальна підтримка та здатність до адаптації в умовах суспільної нестабільності.

РОЗДІЛ ІІ.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Методичне забезпечення та організація дослідження

У другому розділі визначено методичне забезпечення та організаційні аспекти емпіричного дослідження. Саме дослідження проводилось протягом квітня 2026 року. Загальна вибірка склала 30 осіб, віком від 18 до 23 років. У дослідженні взяли участь студенти різних спеціальностей та курсів навчання. Опитування проводилося в онлайн-форматі із використанням сервісу Google Forms, що забезпечило добровільність участі, анонімність респондентів та можливість збору емпіричних даних незалежно від місця перебування учасників.

Метою емпіричного дослідження було вивчення особливостей академічної мотивації студентів в умовах воєнного стану та визначення взаємозв’язку між мотиваційними характеристиками особистості, рівнем сприйнятого стресу та індивідуально-психологічними особливостями, пов’язаними з оптимізмом і активністю.

Для здійснення емпіричного дослідження нами було використано три методики:

1. **Методика “Шкали академічної мотивації”** (адаптація Ю. ПАВЛОВА, В. ШВЕЦЬ, П. ПЕТРИЦА 2020–2021 рр.)

Проведення опитування за даною методикою дає змогу оцінити різні типи мотивації до прагнень у навчанні. Дана методика розроблена на основі теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна і призначена для дослідження особливостей навчальної мотивації особистості. Опитувальник містить 28 тверджень, які об’єднані у сім підшкал, що дозволяють оцінити різні типи мотивації до навчальної діяльності.

Методика дає можливість визначити такі компоненти мотивації:

1) внутрішню мотивацію до пізнання;
2) внутрішню мотивацію до досягнення;
3) внутрішню мотивацію до стимуляції (емоційного переживання процесу навчання);

4) зовнішню мотивацію, представлену ідентифікованою регуляцією;
5) зовнішню мотивацію, представлену інтроєктованою регуляцією;
6) зовнішню мотивацію, представлену зовнішньою регуляцією;
7) амотивацію (відсутність усвідомленої мотивації до навчання).

Респондентам пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за семибальною шкалою. Результати дозволяють визначити домінуючий тип академічної мотивації та встановити провідні чинники, які спонукають студентів до навчальної діяльності.

2. Опитувальник «Визначення психологічних типів залежно від ступеня оптимізму та активності (енергійності) особистості» (Л. М. Карамушка, 2008).

Методика спрямована на дослідження особистісних характеристик, пов'язаних із рівнем оптимізму та активності людини. Опитувальник складається з 15 тверджень, за допомогою яких визначаються два базові показники: оптимізм та активність (енергійність).

Оптимізм у межах методики розглядається як віра у власні сили, позитивне ставлення до майбутнього та очікування сприятливого розвитку подій. Активність характеризує енергійність, життєрадісність, готовність до дій, ініціативність та схильність до подолання труднощів.

За результатами обробки відповідей респондент може бути віднесений до одного з п'яти психологічних типів:

1) активний оптиміст;
2) пасивний оптиміст;
3) реаліст;
4) активний песиміст;
5) пасивний песиміст.

Результати дослідження даної методики дало можливість визначити особистісні ресурси студентів, які можуть впливати на підтримання навчальної мотивації в умовах підвищеної соціальної напруженості та невизначеності.

3. Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale – PSS-10).

Для оцінки суб’єктивного рівня стресу було використано Шкалу сприйнятого стресу PSS-10, розроблену Ш. Коеном, Т. Камарком та Р. Мермельштейном. Методика складається з 10 запитань і дозволяє визначити, наскільки стресовими та неконтрольованими людина сприймає події власного життя протягом останнього місяця.

Опитувальник містить як прямі, так і реверсивні твердження, відповіді на які оцінюються за п’ятибальною шкалою частоти переживань. Після відповідної обробки результатів визначається загальний показник сприйнятого стресу.

Залежно від суми отриманих балів виділяють :

- 0-13 балів - низький рівень сприйнятого стресу;
- 14-26 балів - помірний рівень сприйнятого стресу;
- 27-40 балів - високий рівень сприйнятого стресу.

Використання цієї методики дозволило оцінити рівень психологічного напруження студентів та встановити його можливий вплив на особливості академічної мотивації в умовах воєнного стану.

Таким чином, застосування комплексу зазначених психодіагностичних методик забезпечило всебічне вивчення мотиваційної сфери студентів, особливостей їхнього психологічного функціонування та рівня переживання стресу. Поєднання даних про академічну мотивацію, особистісний оптимізм, активність та сприйнятий стрес створило підґрунтя для комплексного аналізу психологічних чинників, що визначають навчальну активність студентської молоді в умовах воєнного стану.

Загальна вибірка нашого дослідження склала 30 осіб, віком від 20 до 38 років (рис.1.). Варто зазначити, що з них сім пар були з терміном шлюбних відносин до 1 року (середньостатистична більшість), п’ять пар з терміном від 1 до 3 років та три пари з терміном від 3 до 5 років (рис. 2.).

2.2. Аналіз отриманих результатів у рамках описового та порівняльного аналізу

На підставі результатів проведеного дослідження з використанням методики діагностики «Шкала академічної мотивації» зроблені наступні спостереження. Серед досліджуваних студентів 27% проявили “Ідентифікована регуляція” тип, у 23% виявили “Амотивація” тип, 20% – “Внутрішня мотивація до пізнання”, 20% також мали тип “Зовнішня регуляція”, а 7% мали “Внутрішня мотивація до стимуляції” тип (рис. 2.1).



Рис.2.1. Порівняння відсоткового співвідношення провідних типів мотивації

Отримані результати свідчать, що найбільш поширеним типом академічної мотивації серед студентів є ідентифікована регуляція (28,1%). Це означає, що значна частина респондентів усвідомлює важливість навчання для майбутнього професійного розвитку та розглядає здобуття освіти як необхідну умову самореалізації.

Водночас 21,9% студентів характеризуються внутрішньою мотивацією до пізнання, що свідчить про наявність стійкого інтересу до навчального процесу, прагнення отримувати нові знання та розширювати власний світогляд. Для цієї категорії студентів навчання є цінним саме по собі та приносить інтелектуальне задоволення.

Також привертає увагу той факт, що 21,9% респондентів продемонстрували амотивацію. Це може свідчити про зниження зацікавленості навчальною діяльністю, труднощі у визначенні особистісного сенсу освіти та недостатню залученість до

освітнього процесу. З огляду на сучасні соціальні умови, такі результати можуть бути пов’язані з психологічною виснаженістю, підвищеним рівнем тривоги та невизначеністю щодо майбутнього.

Частка студентів із домінуванням зовнішньої регуляції становить 15,6%, що свідчить про орієнтацію переважно на зовнішні результати навчання, зокрема отримання диплома, професійного статусу або матеріальних переваг.

Таким чином, результати дослідження дозволяють зробити висновок про переважання у вибірці відносно адаптивних форм мотивації, пов’язаних із усвідомленням значущості освіти та інтересом до знань, проте одночасно виявляють наявність значної групи студентів із ознаками амотивації. Це може вказувати на загальне зниження мотиваційного потенціалу студентів у важкий період війни.Загальна тенденція до зниження мотивації може бути пов'язана зі складним емоційним та соціальним контекстом війни, впливом стресових факторів на психічний стан особистості.

За використання методики «Визначення психологічних типів залежно від ступеня оптимізму та активності (енергійності) особистості» ми отримали наступні результати серед досліджуваних студенток, які перебувають в умовах воєнного стану:

- “Активний оптиміст”: 33% студентів виявили високий рівень оптимізму, для яких характерні висока життєва енергія, віра у власні сили та активна поведінкова позиція. Незважаючи на складні соціальні умови, такі студенти демонструють готовність до подолання труднощів і збереження особистісної ефективності.
- “Реаліст”: виявлено у 33% студентів, Представники цієї групи характеризуються адекватним сприйняттям навколишньої дійсності, здатністю об’єктивно оцінювати власні можливості та приймати зважені рішення.
- “Активні песимісти”: було виявлено у 17% студентів яким притаманна велика активність, але ця активність часто має деструктивний характер що не дає змогу конструктивно оцінювати ситуацію.

- “Пасивні оптимісти”: зазначається в 10% студентів, які найбільш схильні до пасивного очікування чи відкладення прийняття рішень.
- Поодинокими виявилися пасивного песимізму (7%), що свідчить про відсутність значного поширення цього типу особистісного реагування у досліджуваній вибірці.



Рис.2.2. Порівняння відсоткового співвідношення психологічних типів реагування

Отже, результати нашого аналізу вказують на те, що серед студентів, які навчаються в умовах воєнного стану, найвищий рівень виявлено на шкалі "Активний оптиміст". Це свідчить про позитивну тенденцію сприйняття стресового середовища в якому опинилися студенти України на момент воєнного стану. Також після аналізу показників шкал мотиваційної структури особистості студентів, які здобувають вищу освіту в умовах воєнного стану, ми виявили цікаві тенденції до аналогічно високого показника “реалістичного” типу особистісного реагування, з чого можна зробити висновки про високий рівень критичної та відповідальної оцінки навколишньої дійсності.

Загалом результати методики дозволяють стверджувати, що більшість студентів характеризується достатнім рівнем психологічної адаптації та збереженням позитивних життєвих орієнтацій навіть в умовах воєнного стану.

Для оцінки суб’єктивного рівня психологічного напруження було використано “Шкалу сприйнятого стресу (PSS-10)”. Результати дослідження представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати дослідження методики “Шкалу сприйнятого стресу (PSS-10)”

Рівень стресу	Кількість респондентів	Загальний відсоток(%)
Низький	5	17
Помірний	21	70
Високий	4	13



Рис.2.3.Порівняння відсоткового співвідношення рівнів стресу

Середній показник за шкалою PSS-10 становить 19,94 бала, що відповідає помірному рівню сприйнятого стресу.

Як видно з результатів, 70 % студентів мають помірний рівень стресу, що свідчить про наявність певного психологічного навантаження, однак без виражених ознак дезадаптації. Для цієї групи характерне періодичне переживання труднощів, занепокоєння та напруження, пов’язаних із навчанням і зовнішніми обставинами.

Низький рівень стресу виявлено у 17% респондентів, що свідчить про достатній рівень стресостійкості, ефективне використання копінг-стратегій та збереження психологічної рівноваги.

Водночас 13% студентів продемонстрували високий рівень сприйнятого стресу, що може супроводжуватися емоційним виснаженням, відчуттям перевантаження та труднощами в концентрації уваги. В реаліях теперішньої України якщо розглядати цю ситуацію у контексті навчальної діяльності це може негативно позначатися на академічній успішності та рівні мотивації студентів, що в майбутньому може призвести до вигорання на навчанні або можливого розвитку депресивних розладів.

Порівняння результатів трьох методик дозволяє простежити певні закономірності. Зокрема, студенти з переважанням внутрішньої мотивації та ідентифікованої регуляції частіше демонструють ознаки оптимізму, активності та психологічної стійкості. Для них характерне усвідомлення цінності освіти, зацікавленість у навчанні та позитивне ставлення до майбутнього.

Натомість респонденти з амотивацією частіше характеризуються нижчим рівнем оптимізму та вищими показниками психологічного напруження. Це може свідчити про негативний вплив стресових факторів воєнного часу на навчальну активність та мотиваційну сферу особистості.

Отже, результати описового та порівняльного аналізу свідчать, що в умовах воєнного стану більшість студентів зберігає достатній рівень навчальної мотивації та психологічної адаптації. Водночас частина молоді переживає підвищений стрес і демонструє ознаки амотивації, що вказує на необхідність розробки психологічних програм підтримки, спрямованих на зміцнення особистісних ресурсів, підвищення академічної залученості та формування ефективних стратегій подолання стресу.

2.3. Опис та інтерпретація кореляційного аналізу

Таблиця 2.2.

Аналіз кореляції Пірсона

Correlations				
		motiv_tap	psycho_tap	level_stres
motiv_tap	Pearson Correlation	1	0,212	-0,077
	Sig. (2-tailed)		0,261	0,687
	N	30	30	30
psycho_tap	Pearson Correlation	0,212	1	-,595**
	Sig. (2-tailed)	0,261		0,001
	N	30	30	30
level_stres	Pearson Correlation	-0,077	-,595**	1
	Sig. (2-tailed)	0,687	0,001	
	N	30	30	30
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Таблиця 2.3

Аналіз кореляції Спірмена

Correlations					
			motiv_tap	psycho_tap	level_stres
Kendall's tau_b	motiv_tap	Correlation Coefficient	1	0,194	-0,052
		Sig. (2-tailed)	.	0,205	0,749
		N	30	30	30

	psycho_tap	Correlation Coefficient	0,194	1	-,525**
		Sig. (2-tailed)	0,205	.	0,001
		N	30	30	30
	level_stres	Correlation Coefficient	-0,052	-,525**	1
		Sig. (2-tailed)	0,749	0,001	.
		N	30	30	30
Spearman's rho	motiv_tap	Correlation Coefficient	1	0,223	-0,059
		Sig. (2-tailed)	.	0,236	0,757
		N	30	30	30
	psycho_tap	Correlation Coefficient	0,223	1	-,575**
		Sig. (2-tailed)	0,236	.	0,001
		N	30	30	30
	level_stres	Correlation Coefficient	-0,059	-,575**	1
		Sig. (2-tailed)	0,757	0,001	.
		N	30	30	30
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Аналіз отриманих результатів показав, що між показником академічної мотивації та психологічним типом особистості спостерігається **слабкий прямий кореляційний зв'язок** (r = 0,212; p = 0,261). Однак статистична значущість даного зв'язку не досягає прийнятного рівня (p > 0,05), тому немає підстав стверджувати про існування достовірної залежності між зазначеними показниками. Це свідчить про те, що належність студентів до певного психологічного типу за рівнем оптимізму та активності не визначає безпосередньо домінуючий тип їхньої академічної мотивації.

Між академічною мотивацією та рівнем сприйнятого стресу було виявлено **дуже слабкий обернений кореляційний зв'язок** (r = -0,077; p = 0,687), який також є статистично незначущим. Отриманий результат свідчить про відсутність достовірної

лінійної залежності між рівнем стресового навантаження та типом академічної мотивації у досліджуваній вибірці. Незважаючи на те, що напрямок зв'язку є негативним, його сила є мінімальною, тому вплив рівня стресу на тип мотивації студентів у межах даного дослідження не підтверджено.

Найбільш виражений результат було отримано між психологічним типом особистості та рівнем сприйнятого стресу. Встановлено **статистично значущий обернений кореляційний зв'язок середньої сили** ($r = -0,595$; $p = 0,001$). Значення коефіцієнта свідчить про те, що зі зростанням показників оптимізму та активності особистості рівень суб'єктивно переживаного стресу знижується. Відповідно, студенти, які характеризуються менш сприятливими психологічними характеристиками, частіше демонструють підвищений рівень стресу.

Отриманий результат узгоджується з сучасними психологічними дослідженнями, згідно з якими оптимізм виступає важливим особистісним ресурсом подолання стресових ситуацій. Особи з високим рівнем оптимізму та активності частіше використовують конструктивні способи подолання труднощів, демонструють більшу впевненість у власних можливостях та краще адаптуються до несприятливих умов середовища. В умовах воєнного стану такі якості набувають особливої важливості, оскільки сприяють збереженню психологічної рівноваги та емоційної стійкості.

Таким чином, результати кореляційного аналізу дозволяють зробити висновок, що серед досліджуваних показників лише взаємозв'язок між психологічним типом особистості та рівнем сприйнятого стресу є статистично значущим. Це свідчить про важливу роль особистісних ресурсів — оптимізму та активності — у зниженні негативного впливу стресових факторів на студентську молодь в умовах воєнного стану. Водночас прямого статистично значущого зв'язку між академічною мотивацією та рівнем стресу або психологічним типом у межах даної вибірки не виявлено. Отримані результати дають підстави припустити, що академічна мотивація студентів в умовах воєнного стану визначається комплексом чинників і не повністю залежить безпосередньо від рівня переживаного стресу чи індивідуального психологічного типу особистості.

2.4. Практичні рекомендації для покращення мотивації студентів в умовах воєнного стану

На основі результатів дослідження розроблено практичні рекомендації щодо підтримки академічної мотивації та психологічного благополуччя студентів. Оскільки статистично значущого зв'язку між академічною мотивацією, психологічним типом особистості та рівнем сприйнятого стресу не виявлено, доцільно зосередити увагу на створенні сприятливих умов для навчання та розвитку особистісних ресурсів студентів.

Для підвищення внутрішньої мотивації рекомендується демонструвати практичну значущість навчального матеріалу та використовувати завдання, наближені до реальних професійних ситуацій. Важливо також розширювати можливості студентів щодо вибору тем, форм виконання завдань і планування власної освітньої діяльності.

З огляду на виявлений зв'язок між психологічним типом особистості та рівнем стресу, доцільно впроваджувати заходи, спрямовані на розвиток стресостійкості, навичок саморегуляції та тайм-менеджменту. Особливу увагу слід приділяти формуванню оптимізму, підтримці активної життєвої позиції та створенню ситуацій успіху в навчанні.

Крім того, важливим напрямом роботи є забезпечення психологічної підтримки студентів через консультування, профілактику емоційного вигорання та популяризацію культури звернення по психологічну допомогу. Реалізація зазначених заходів сприятиме підвищенню адаптаційних можливостей, психологічної стійкості та ефективності навчальної діяльності студентської молоді.

Висновки до Розділу ІІ

Отже, за результатами проведеного емпіричного дослідження важливо відзначити, що студенти, які навчаються в умовах воєнного стану, загалом зберігають достатній рівень навчальної мотивації та прагнення до професійного розвитку. Найбільш поширеним типом академічної мотивації виявилася ідентифікована регуляція, що свідчить про усвідомлення студентами значущості навчання для майбутньої професійної реалізації та особистісного становлення. Такі студенти розглядають освітню діяльність як важливий ресурс досягнення життєвих

цілей, що сприяє підтриманню їхньої навчальної активності навіть в умовах підвищеної соціальної напруженості.

Студенти з вираженими внутрішніми мотивами навчання демонструють зацікавленість у здобутті нових знань, прагнення до саморозвитку та особистісного вдосконалення. Для них процес навчання має самостійну цінність і супроводжується позитивним емоційним ставленням до освітньої діяльності. Такі особливості можуть сприяти більш успішній адаптації до змінених умов навчання та підвищувати стійкість до негативного впливу зовнішніх чинників.

Водночас частина студентів характеризується проявами амотивації, що може бути пов’язано з психологічним виснаженням, емоційним напруженням та невизначеністю майбутнього, які супроводжують життя в умовах воєнного стану. Для таких студентів характерними є зниження інтересу до навчальної діяльності, труднощі у визначенні її особистісної значущості та зменшення навчальної активності.

Загальний аналіз результатів свідчить про те, що більшість досліджуваних характеризується проміжним типом поєднання оптимізму та активності. Це дозволяє говорити про відносно успішну адаптацію студентської молоді до складних життєвих умов та збереження позитивного ставлення до майбутнього. Водночас у вибірці представлені студенти з вираженими рисами активного оптимізму, які демонструють впевненість у власних силах, високу активність та готовність до подолання труднощів. Саме такі особистісні характеристики можуть виступати важливими психологічними ресурсами в умовах воєнного стану.

Дослідження рівня сприйнятого стресу показало, що для більшості студентів характерним є помірний рівень стресового навантаження. Це свідчить про наявність психологічного напруження, спричиненого умовами воєнного часу, однак без виражених ознак дезадаптації. Разом з тим частина респондентів продемонструвала високий рівень сприйнятого стресу, що може негативно впливати на емоційне благополуччя, навчальну активність та загальну ефективність освітньої діяльності.
Результати кореляційного аналізу дозволили встановити, що найбільш суттєвий взаємозв’язок спостерігається між психологічними особливостями особистості та

рівнем сприйнятого стресу. Виявлений статистично значущий обернений зв’язок свідчить про те, що студенти з вищим рівнем оптимізму та активності меншою мірою схильні до переживання стресу та легше адаптуються до складних життєвих обставин. Отримані результати підтверджують важливу роль особистісних ресурсів у забезпеченні психологічної стійкості молоді в умовах воєнного стану.

Таким чином, результати емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що мотивація студентів до навчання в умовах воєнного стану формується під впливом комплексу психологічних чинників. Важливе значення для підтримання навчальної активності мають усвідомлення цінності освіти, внутрішня зацікавленість у навчанні, а також особистісні характеристики, пов’язані з оптимізмом, активністю та здатністю ефективно долати стресові ситуації. Отримані результати можуть бути використані для розробки програм психологічного супроводу студентської молоді, спрямованих на підтримання академічної мотивації та зміцнення психологічного благополуччя в умовах воєнного стану.

ВИСНОВКИ

У результаті теоретичного та емпіричного дослідження було проаналізовано особливості мотивації студентів до навчання в умовах воєнного стану та визначено психологічні чинники, які можуть впливати на її формування та підтримання.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що мотивація навчальної діяльності є одним із провідних чинників успішності освітнього процесу та особистісного розвитку студентської молоді. Встановлено, що в умовах воєнного стану на мотиваційну сферу студентів впливають численні соціально-психологічні чинники, серед яких особливе місце займають рівень переживаного стресу, особистісні ресурси, психологічна адаптація та здатність до саморегуляції.

Важливими внутрішніми ресурсами особистості виступають оптимізм, активність, впевненість у власних силах та орієнтація на досягнення поставлених цілей.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що більшість студентів демонструє достатній рівень навчальної мотивації та зберігає орієнтацію на професійний розвиток попри складні умови воєнного часу. Провідним типом мотивації виявилася ідентифікована регуляція, що свідчить про усвідомлення значущості освіти для майбутньої самореалізації. Значна частина студентів також характеризується внутрішньою мотивацією до пізнання, яка проявляється у прагненні до здобуття нових знань та саморозвитку.

Разом із тим у частини респондентів виявлено ознаки амотивації, що може бути пов’язано з психологічною втомою, емоційним виснаженням та впливом стресогенних факторів воєнного стану. Такі студенти меншою мірою усвідомлюють цінність навчання та демонструють нижчий рівень залученості до освітньої діяльності.

Аналіз результатів дослідження психологічних типів особистості показав переважання проміжних типів, що свідчить про різноманітність індивідуальних способів адаптації до сучасних життєвих умов. Більшість студентів характеризується помірним рівнем оптимізму та активності, що дозволяє їм підтримувати відносну психологічну стабільність навіть в умовах тривалої невизначеності.

Дослідження рівня сприйнятого стресу показало, що переважна більшість студентів переживає помірний рівень психологічного напруження. Отримані результати підтверджують, що воєнний стан виступає вагомим стресогенним чинником, який впливає на емоційний стан молоді та потребує додаткової психологічної підтримки.

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити статистично значущий обернений зв’язок між рівнем оптимізму та активності особистості і рівнем сприйнятого стресу. Це свідчить про те, що студенти, які характеризуються більшою життєвою активністю, впевненістю у власних силах та позитивним баченням майбутнього, меншою мірою схильні до переживання стресу. Водночас статистично

значущих взаємозв’язків між типами академічної мотивації та іншими досліджуваними показниками виявлено не було.

Таким чином, мету дослідження досягнуто, а поставлені завдання виконано. Отримані результати підтверджують важливість розвитку особистісних ресурсів студентів як чинника підтримання психологічного благополуччя та мотивації до навчання в умовах воєнного стану. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для розробки психологічних програм підтримки студентської молоді, спрямованих на підвищення академічної мотивації, розвиток оптимізму, формування активної життєвої позиції та профілактику негативних наслідків стресу в умовах сучасних суспільних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков, В. (2008). Технологія розробки дистанційного курсу: Навчальний посібник. Київ.
2. Бондар, Л. В., & Литвинчук, Н. Б. (2020). Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», (11).
3. Бондарчук, О. (2009). Модель особистісного розвитку студентської молоді. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету.

4. Бочаріна, Н. О., & Кучер, Ю. В. (2002). Особливості навчальної мотивації сучасних студентів. Наукові перспективи, 10(28), 345–355.
5. Бугрименко, А. Г. (2006). Внутрішня і зовнішня навчальна мотивація у студентів педагогічного ВНЗ. Психологічна наука і освіта, (4), 28.
6. Гордієнко, В. І. (2001). Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. У П. С. Перепелиця & В. В. Рибалка (Ред.), Психологія праці та професійної підготовки особистості (сс. 48–67). ТУП.
7. Дзюбко, Л., & Грищенок, Л. (2011). Діагностика навчальної мотивації: Збірник методик. Шкільний світ.
8. Дубовицька, Т. Д. (2004). Діагностика рівня професійної спрямованості студентів. Психологічна наука і освіта, (2), 82–86.
9. Заброцький, М. М. (2000). Педагогічна психологія. Київ.
10. Занюк, С. С. (2002a). Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників. Практична психологія та соціальна робота, (8), 31–42.
11. Занюк, С. С. (2002b). Психологія мотивації. Либідь.
12. Канюк, С. С. (2002). Психологія мотивації. Либідь.
13. Карташова, Л., Гуржій, А., & Зайчук, В. (2020). Цифровий близнюк закладу освіти як потреба в організації дистанційного навчання: Інноваційні рішення. У Матеріали науково-практичної конференції (сс. 67–69).
14. Квятковська, А. О., Андросович, К. А., Ковальова, О. В., & Прокоф'єва, О. О. (2022). Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті, 49(1), 178–182.
15. Керекеш, О. В., & Осадчий, М. Л. (2021). Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. Збірник наукових праць Одеського національного економічного університету, 11–12(288–289), 126–131.
16. Климчук, В. О. (2004). Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності (Автореферат кандидатської дисертації).

17. Климчук, В., & Горбунова, В. (2014). Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
18. Колчигіна, А. В. (2018). Специфіка навчальної мотивації студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 1(2), 46–50.
19. Корень, Т. О. (2008). Професійний розвиток особистості: категоріальне визначення. Актуальні проблеми психології: Психологія освітнього простору, 7(17), 86–89.
20. Кочарян, О. С., Фролова, Є. В., & Павленко, В. М. (2011). Структура мотивації навчальної діяльності студентів. ХЛІ.
21. Макаревич, О. (2006). Мотивація як підґрунтя дій особистості. Соціальна психологія, 2(16), 134–141.
22. Малінка, О. О. (n.d.). Психологічні проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів у сучасних умовах. www.psyh.kiev.ua
23. Михайличенко, В. (2011). Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 17(70), 45–49.
24. Олійник, В. В., & Кальчук, О. С. (2013). Особливості формування професійної мотивації майбутніх практичних психологів. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологічна, 18(23), 211–219.
25. Подоляк, Л. Г., & Юрченко, В. І. (2006). Психологія вищої школи. Філстудія.
26. Помиткіна, Л. В. (2013). Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень. Кафедра.
27. Пінська, О. (2009). Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. Проблеми трудової і професійної підготовки, 49–53.
28. Савиченко, О. М. (2003). Мотивація досягнення успіху як чинник розвитку обдарованості. У Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (сс. 235–240).

29. Староста, В., & Попадич, О. (2019). Мотивація навчання студентів-першокурсників. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 15–20.
30. Структура мотивації навчальної діяльності студентів. (2011). Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського.
31. Тимошенко, В. М. (2001). Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (Автореферат кандидатської дисертації).
32. Чаусова, Т. В. (2018). Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 6(35), 121–134.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК «ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТИПІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СТУПЕНЯ ОПТИМІЗМУ ТА АКТИВНОСТІ (ЕНЕРГІЙНОСТІ) ОСОБИСТОСТІ»

Загальна характеристика методики: Опитувальник складається з 15 питань та спрямований на визначення психологічних типів залежно від ступеня оптимізму та активності (енергійності) особистості. Інструкція для учасників опитування: Будь

ласка, прочитайте наступні твердження і зазначте в аркуші для відповідей ступінь Вашої згоди / незгоди з ними. Для цього використовуйте наведені на бланку варіанти відповідей. Закресліть цифру, яка відповідає Вашій оцінці.

Текст опитувальника:

ШКАЛА «АО»

1. Я люблю слухати гучну музику.
2. Я думаю, буде важко досягнути моїх цілей.
3. Мені подобаються ситуації з певною часткою невизначеності, коли я не знаю, що буде зі мною далі.
4. Я люблю кидати виклик долі.
5. Доля більш несправедлива до мене, ніж до інших.
6. У мене стільки енергії, що я не можу навіть дві години просидіти без роботи.
7. Я менш щасливий за інших.
8. Мене дратують обережні люди.
9. Нині неможливо вірити у щось хороше.
10. Мені подобається змагатися.
11. Я легко та із задоволенням спілкуюся з особами протилежної статі.
12. Мене лякає моє майбутнє.
13. Я думаю, що в людях більше поганого, ніж хорошого.
14. Мені подобаються гострі відчуття.
15. У мене життєрадісний, піднесений настрій.

Бланк для відповідей

№ з/п	**Ні, зовсім не згодний**	**Іноді це так**	**Звичайно (часто)**	**Так, я цілком згодний (завжди)**
1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4

5.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4
7.	1	2	3	4
8.	1	2	3	4
9.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4
11.	1	2	3	4
12.	1	2	3	4
13.	1	2	3	4
14.	1	2	3	4
15.	1	2	3	4

Обробка та інтерпретація результатів:

Активність (прямі питання): 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15.

Оптимізм (обернені питання): 2, 5, 7, 9, 12, 13.

Оптимізм у цій методиці розуміють як схильність людини вірити у власні сили та успіх, мати переважно позитивні очікування від життя та інших людей. «Оптимісти», як правило, екстравертовані, доброзичливі та відкриті для спілкування. Протилежній категорії людей, «песимістам», притаманні сумніви у власних силах і доброзичливості інших людей, очікування своєї невдачі, прагнення уникати широких контактів, замкненість на своєму внутрішньому світові.

Під *активністю* в цьому контексті розуміють енергійність, життєрадісність, безпечність, безтурботність та схильність до ризику. Пасивність виявляється у тривожності, остраху, невпевненості у собі та небажанні щось робити. Згідно з «ключем» треба підрахувати суми балів за такими субшкалами, які співвідносяться з квадратом координатної моделі. Кожному квадратові відповідає певні особистісні особливості.

Показники психологічних типів (у балах)

Психологічний тип	Оптимізм	Активність
Реалісти («Р»)	14–20	14–20

Активні оптимісти («АО»)	21–24	22–36
Активні песимісти («АП»)	6–13	22–36
Пасивні песимісти («ПП»)	6–13	9–13
Пасивні оптимісти («ПО»)	21–24	9–13

Квадрат «Р». *«Реалісти»* адекватно оцінюють актуальну ситуацію за своїми силами та можливостями і не намагаються стрибнути вище голови, задовольняючись тим, що мають. Як правило, стійкі до психологічного стресу.

Квадрат «АО». *«Активні оптимісти»* вірять у власні сили та успіх, позитивно спрямовані до майбутнього, здійснюють активні дії для того, щоб досягти бажаних цілей. Вони жваві, життєрадісні, не впадають в сум чи поганий настрій, легко та швидко відбивають удари долі, якими б вони не були тяжкими. У складних ситуаціях використовують проблемно-орієнтовані стратегії подолання стресу.

Квадрат «ПП». *«Пасивні песимісти»* – протилежна «активним оптимістам» категорія людей, котрі ні у що не вірять і нічого не здійснюють для того, щоб змінити своє життя на краще. Вони характеризуються домінуванням похмурого і пригніченого настрою, пасивністю, невірою у власні сили. У складних ситуаціях обирають стратегію уникання розв’язання проблем.

Квадрат «АП». *«Активні песимісти»,* яким притаманна велика активність, але ця активність часто має деструктивний характер. Такі люди, замість того, щоб створювати нове, обирають руйнування старого. У складних ситуаціях часто використовують агресивні стратегії долаючої поведінки. Квадрат «ПО». *«Пасивні оптимісти»*, девізом яких можна вважати слова: «Все якось владнається… ». Такі люди впевнені в тому, що «все буде добре», хоча не докладають до цього жодних зусиль. Вони доброзичливі, веселі і вміють навіть у поганому знаходити щось хороше, однак їх рисою є нестача активності. Вони більше сподіваються на випадок, на удачу, ніж на власні сили, схильні до пасивного очікування чи відкладення прийняття рішень.

Додаток Б

Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale – PSS-10)

ІНСТРУКЦІЯ:

Запитання в цій шкалі стосуються Ваших почуттів і думок протягом останнього місяця. Будь ласка, для кожного пункту виберіть один із наступних варіантів відповіді, що відображує як часто ви відчували або міркували в певний спосіб.

УВАГА! Поставте позначку або обведіть, або впишіть варіант відповіді в залежності від типу запитання.

ПІБ	
Вік	
Клас/група	
Дата	
Запитання	**Варіант відповідей**
1.Як часто ви засмучувалися через те, що сталося несподівано?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
2. Як часто ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
3. Як часто ви відчували нервозність і «стрес»?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
4.Як часто ви відчували впевненість у своїй здатності впоратися з особистими проблемами?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
5. Як часто ви відчували, що справи йдуть саме так, як вам хотілося?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто

6. Як часто ви виявляли, що не можете впоратися з усіма справами, які доводилося робити?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
7. Як часто ви вдало контролювали почуття роздратування?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
8.Як часто ви відчували, що контролюєте ситуацію?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
9. Як часто ви гнівалися через речі, які не залежали від вас?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто
10. Як часто ви відчували, що труднощі накопичуються так, що ви не можете їх подолати?	○ Ніколи ○ Майже ніколи ○ Іноді ○ Досить часто ○ Дуже часто

Додаток В

Методика “Шкали академічної мотивації”

Інструмент складається з 28 запитань та містить 7 підшкал: внутрішня мотивація, пов’язана зі знаннями; внутрішня мотивація, пов’язана з досягненнями; внутрішня мотивація, пов’язана зі стимулюванням досвіду; зовнішня регуляція; інтроєктована регуляція; ідентифікована регуляція; амотивація. Під час відповіді на кожне запитання анкети використовували 7-бальну шкалу Лікерта, де 1 – повністю не згодний, а 7 – повністю згодний.

Для адаптування було використано англійську версію анкети, що складалася з 28 тверджень. Виконано усі необхідні процедури для лінгвістичної валідизації анкети [1, 2], зокрема під час роботи застосовано процедуру зворотного перекладу. Вивчення властивостей української версії Шкали академічної мотивації проведено у 2020–2021 рр., у роботі використано онлайн-форму анкети. Усі респонденти надали інформовану згоду на участь у дослідженні.

ІНСТРУКЦІЯ:

Повністю не згодний	**Трохи згодний**		**Помірно згодний**	**Дуже згодний**		**Повністю згодний**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

ЧОМУ ВИ НАВЧАЄТЕСЯ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ?

1. Тому що лише з дипломом про освіту я зможу знайти роботу в майбутньому.
2. Тому що я отримую задоволення та відчуваю радість, коли дізнаюся щось нове.
3. Тому що я вважаю, що освіта в навчальному закладі допоможе мені краще підготуватися до обраної кар'єри.
4. Заради яскравих емоцій (піднесення), які я відчуваю, коли ділюся своїми ідеями з іншими.
5. Чесно кажучи, я не знаю; я справді відчуваю, що марную час у закладі освіти.
6. Заради задоволення, яке я отримую, коли перевершую себе у навчанні.
7. Щоб довести собі, що я здатний(-а) отримати аттестат.
8. Для того, щоб отримати більш престижну роботу в майбутньому.
9. Заради задоволення, яке я відчуваю, відкриваючи для себе нові речі, з якими ніколи раніше не стикався(-лася).
10. Тому що зрештою це дозволить мені вийти на ринок праці в тій сфері, яка мені подобається.
11. Заради насолоди, яку я відчуваю, читаючи цікавих авторів.
12. Колись у мене були вагомі причини йти до закладу навчання, проте зараз я вагаюся.

13. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли перевершую себе в одному зі своїх особистих досягнень.

14. Через те, що успіхи в навчальному закладі змушують мене почуватися важливою людиною.

15. Тому що я хочу мати "заможне життя" у майбутньому.

16. Заради задоволення, яке я відчуваю, розширюючи свої знання з предметів, які мене приваблюють.

17. Тому що це допоможе мені зробити кращий вибір щодо моєї майбутньої професійної орієнтації.

18. Заради задоволення, яке я відчуваю, коли повністю занурююся у твори певних авторів.

19. Я не розумію, навіщо я йду до закладу навчання, і, чесно кажучи, мені байдуже.

20. Заради задоволення, яке я відчуваю в процесі виконання складних навчальних завдань.

21. Щоб довести собі, що я розумна людина.

22. Для того, щоб мати вищу заробітну плату в майбутньому.

23. Тому що моє навчання дозволяє мені продовжувати вивчати багато речей, які мене цікавлять.

24. Тому що я вірю, що кілька додаткових років освіти покращать мою професійну компетентність як працівника.

25. Заради відчуття "піднесення", яке я відчуваю, читаючи про різні цікаві теми.

26. Я не знаю; я не розумію, що я роблю в закладі навчання.

27. Тому що навчальний заклад дає мені змогу відчути особисте задоволення у моєму прагненні до досконалості в навчанні.

28. Тому що я хочу показати собі, що можу досягти успіху в навчанні.

КЛЮЧ ДО МЕТОДИКИ AMS-28

Для розрахунку результатів обчисліть середній бал або суму для кожної з наведених нижче категорій:

• Внутрішня мотивація — до пізнання: № 2, 9, 16, 23

• Внутрішня мотивація — до досягнення: № 6, 13, 20, 27

• Внутрішня мотивація — до стимуляції (емоцій): № 4, 11, 18, 25

• Екстринсивна (зовнішня) мотивація — ідентифікована: № 3, 10, 17, 24

• Екстринсивна (зовнішня) мотивація — інтроєктована: № 7, 14, 21, 28

• Екстринсивна (зовнішня) мотивація — зовнішня регуляція: № 1, 8, 15, 22

• Амотивація (відсутність мотивації): № 5, 12, 19, 26.