

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Кафедра практичної психології

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ
СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

Студентки 2 курсу,
групи ППм-1-24-1,4з
другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми 053.00.02
Практична психологія
Мисюри Тетяни Петрівни

Науковий керівник:
Репетій Світлана Тимофіївна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології

Київ – 2025

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	3
Вступ	4
Розділ 1 Теоретичні засади дослідження мотивації до академічної успішності студентів	8
1.1. Дослідження проблеми мотивації особистості у сучасних психологічних студіях	8
1.2. Загальні підходи до вивчення академічної успішності.....	15
1.3 Особливості мотивації студентів закладів вищої освіти до академічної успішності.....	20
Висновки до 1 розділу.....	30
Розділ 2 Емпіричне дослідження особливостей мотивації до академічної успішності студентів заочної форми навчання	32
2.1 Організація емпіричного дослідження та обґрунтування вибору діагностичних методів.....	32
2.2 Емпіричне дослідження особливостей мотивації та академічної успішності студентів заочної форми навчання.....	34
2.3 Аналіз взаємозв'язку між рівнем мотивації та академічною успішністю студентів заочної форми навчання.....	42
2.4 Розробка психолого-педагогічної програми з підтримки та стимулювання навчальної мотивації у студентів заочної форми навчання	47
Висновки до 2 розділу.....	61
Висновки	63
Список використаних джерел.....	66
Додатки.....	74

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

У магістерському дослідженні вжита така термінологія, скорочення, символи, позначення:

ЗВО	заклад вищої освіти
ЗФН	заочна форма навчання
АУ	академічна успішність
МНД	мотивація навчальної діяльності
СДТ	теорія самодетермінації
СА	самоефективність
ППП	психолого-педагогічна програма
ЕМД	емпіричне дослідження
АН	анкетування
ТМ	тестування мотивації
ЗО	здобувач освіти
НПП	науково-педагогічний працівник

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти України значна увага приділяється підвищенню якості підготовки фахівців, формуванню їхньої академічної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Особливої важливості набувають питання академічної успішності здобувачів вищої освіти, виступаючи одним із основних показників ефективності освітнього процесу, що знаходить своє підкріплення у положеннях Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» (Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про вищу освіту», 2014). Академічна успішність, у свою чергу, безпосередньо залежить від рівня мотивації студентів, яка виступає внутрішнім рушієм їхньої навчальної діяльності.

Заочна форма навчання має свої специфічні особливості, що впливають на характер та інтенсивність навчальної мотивації здобувачів вищої освіти: обмежений час на безпосередню взаємодію з викладачем, потреба в самостійній роботі, поєднання навчання з професійною діяльністю, особистими обов'язками. Це створює додаткові виклики для підтримки стабільної та ефективної мотивації студентів. Більше того, на відміну від студентів, які навчаються на денній формі навчання, здобувачі заочної форми становлять особливу категорію осіб, оскільки, поєднують освітню діяльність із професійною роботою, сімейними обов'язками та іншими життєвими навантаженнями, що, у свою чергу, обумовлює специфічні особливості їх мотиваційної сфери: високу роль зовнішніх стимулів, необхідність самостійної організації навчального процесу, більшу відповідальність за результати навчання. Водночас зниження або брак належної мотивації нерідко може призводити до зниження рівня академічної успішності, збільшення кількості академічних заборгованостей, зниження якості знань, зриву освітньої траєкторії та, як результат, відсіву студентів.

Проблематика вивчення особливостей мотивації студентів стала предметом наукових розробок вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких можна відзначити Л. В. Бондар, Л. М. Карамушку, О. А. Ковальову, З. Карпенко, С. Д. Максименка, В. В. Зарицьку та ін. Різним аспектам впливу на академічну успішність здобувачів освіти присвячено дослідження таких науковців як А. В. Колчигіна, О. М. Лещенко, С. В. Пухно, Н. І. Сердюк, Д. Б. Усик, О. М. Шевченко та ін.

Аналіз сучасних наукових досліджень показує, що проблема мотивації студентів заочної форми навчання ще недостатньо вивчена. Переважно досліджуються загальні аспекти мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, тоді як особливості мотиваційної сфери студентів-заочників, вплив індивідуальних, соціальних та організаційних чинників залишаються малодослідженими.

З цього випливає, що вивчення механізмів формування і підтримки мотивації здобувачів вищої освіти заочної форми навчання є надзвичайно актуальним для вдосконалення організації освітнього процесу, розроблення дієвих методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення їхньої академічної успішності, самостійності та відповідальності. Результати такого дослідження можуть бути використані для розробки ефективних освітніх стратегій, що сприятимуть підвищенню якості підготовки фахівців у вищій школі.

Мета – визначення особливостей мотивації до академічної успішності студентів заочної форми навчання та розробка психолого-педагогічної програми з підтримки та стимулювання їх навчальної мотивації.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких

завдань:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення мотивації особистості в сучасній психологічній науці;

2. Охарактеризувати загальні підходи до визначення та дослідження академічної успішності здобувачів освіти та розкрити особливості мотивації студентів ЗВО до досягнення академічної успішності;
3. Здійснити емпіричне дослідження особливостей мотивації студентів заочної форми навчання до академічної успішності;
4. Проаналізувати результати емпіричного дослідження та розробити психолого-педагогічну програму підтримки та стимулювання навчальної мотивації у студентів заочної форми навчання.

Об'єктом дослідження є мотиваційна сфера студентів заочної форми навчання.

Предметом дослідження є особливості мотивації до академічної успішності студентів заочної форми навчання.

Гіпотеза дослідження: рівень академічної успішності студентів заочної форми навчання залежить від особливостей їхньої навчальної мотивації, а саме: високий рівень внутрішньої мотивації позитивно корелює з вищими показниками академічної успішності, тоді як домінування зовнішньої мотивації супроводжується нижчими результатами навчання.

Методи дослідження. Методи дослідження обрані з урахуванням поставленої мети і завдань дослідження, його об'єкта та предмета. Методологічне підґрунтя магістерської роботи склали теоретичні, емпіричні та математико-статистичні методи.

Теоретичні: аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, систематизація й узагальнення представлених у науковій літературі підходів до розуміння сутності та змісту «мотивації», «навчальної мотивації», «академічної успішності» та щодо сучасного стану досліджуваної проблеми.

Емпіричні: бесіда, психодіагностичні методики (методика вивчення мотивації професійної діяльності Замфіра (модифікація А. Реана); методики діагностики особистості на мотивацію до успіху і уникнення невдач (Т. Елерс), Опитувальник «Цільові стратегії навчання» (MSLQ) (Р. Pintrich, D. Smith, W. McKeachie).

Математико-статистичні методи: для обробки даних застосовано комплекс математико–статистичних методів: статистично значущих відмінностей за критерієм Стюдента, середніх показників ($\bar{x}$), кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Спірмена.

Емпірична база дослідження: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Вибірку склали здобувачі вищої освіти заочної форми навчання у кількості 75 осіб.

Структура роботи складається зі вступу, двох розділів, що містять сім підрозділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел, 9 таблиць, 6 рисунків, 3 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Дослідження проблеми мотивації особистості у сучасних психологічних студіях

У сучасній психологічній науці вивченню проблеми мотивації особистості приділяється значна увага. Мотивація розглядається як одна з провідних психологічних категорій, що забезпечує активність індивіда, визначає його поведінкові акти, спрямованість діяльності, процеси прийняття рішень і саморозвитку. Її дослідження є важливим для розуміння внутрішніх механізмів, які спонукають людину до досягнення поставлених цілей, подолання труднощів і адаптації до змін у соціальному середовищі.

Протягом останніх десятиліть проблема мотивації зазнала суттєвого теоретико-методологічного оновлення: від класичних підходів, що акцентували увагу на біологічних потребах і зовнішніх стимулах, наукова думка перейшла до вивчення внутрішніх мотиваційних ресурсів, ролі самоідентичності, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів. Мотивація аналізується як динамічна, багаторівнева структура, яка включає емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти (Занюк, 1997; Карпенко, 2009; Максименко, 2014).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питання мотиву та мотивації у контексті психологічних студій мають глибокі історико-філософські корені. У працях сучасних українських дослідників підкреслюється, що мотивація є результатом взаємодії внутрішніх потягів, потреб і цілей, які осмислюються особистістю через пізнавальну активність, систему цінностей і професійну самосвідомість (Богдан, 2023; Дніпрова, 2014; Зарицька, 2022; Захарова, 2020; Колчигіна, 2018). Дослідники вказують, що мотиваційна сфера формується у процесі соціалізації та професійного становлення, коли зовнішні чинники

навчального середовища трансформуються у внутрішньо усвідомлені стимули до діяльності.

Передуючи ґрунтовному вивченню сутності поняття «мотивація», доцільно розглянути таку психологічну категорію, як «мотив». На сьогодні мотив як психологічний феномен прийнято розглядати у кількох концептуальних напрямках, що відображають різні аспекти його структурно-функціональної природи (Тимошук, Третяк, 2015; Бондар, Литвинчук, 2020; Зарицька, 2022):

– **мотив як спонукання або потреба.** Цей підхід базується на положенні, що потреба є головним джерелом активності людини. Вона супроводжується комплексом суб'єктивних переживань – очікуваннями, бажаннями, тривогою, які стимулюють поведінку, спрямовану на задоволення актуальних потреб.

– **мотив як намір.** У цьому контексті мотив розглядається як вольовий акт, спонукальна сила або цілеспрямований намір, що визначає послідовність дій індивіда. Такий підхід відображає усвідомлену регуляцію поведінки через планування та самоконтроль.

– **мотив як ціль.** Він тлумачиться як образ бажаного результату, який набуває суб'єктивного значення для особистості. У цьому аспекті мотив співвідноситься із процесом самопрограмування діяльності, де ціль виступає внутрішнім орієнтиром, що спрямовує пізнавальну активність і регулює поведінку.

– **мотив як властивість особистості.** Представники цього напрямку наголошують, що мотиваційна система включає стійкі індивідуально-психологічні утворення – цінності, переконання, схильності, ідеали, які детермінують поведінку нарівні із зовнішніми стимулами. Такий підхід дає змогу розглядати мотивацію як інтегративний показник особистісного розвитку.

– **мотив як стан задоволеності.** У цьому разі мотив постає як емоційний компонент діяльності, що забезпечує її тривалість і підтримує суб'єктивне

відчуття успіху. Задоволення потреби супроводжується позитивними емоціями, які підкріплюють пізнавальну активність і сприяють самореалізації.

У вітчизняній психології мотиви розглядаються у зв'язку з вивченням структури людської діяльності та свідомості. Так, аналіз літературних джерел показав (Боришевський, 2014; Варій, 2014; Москалець, 2020; Піроженко, 2022), що в мотивах конкретизуються потреби і набувають певного «предметного» виразу – тобто того, на що в майбутньому буде спрямована активність людини.

За М. Варієм, мотиви (потреби, мотиваційні диспозиції) є результатом попереднього досвіду, що формуються у процесі навчання й соціальної взаємодії, хоча вони й засновані на природних стимулах, які мають вроджений компонент (Варій, 2014).

У своїх дослідженнях Л. Скрипченко описує мотив як поєднання уявлень, як основи вчинку і почуттів, як спонукальник. Авторка зазначає: «Мотиви – це усвідомлені вольові сили, що виникають на основі емоційно-вольових процесів, які спрямовують цілеспрямовану поведінку» (Скрипченко, 2014). При цьому, на думку Л. Скрипченко, пріоритетне значення мають почуття, а не уявлення.

Український психолог М. Боришевський визначає «мотив» як складне психічне утворення, виникнення якого обумовлене результатом багатоетапного процесу мотивації (Боришевський, 2014). У своїх працях учений акцентує увагу на тому, що мотивуюче значення можуть набувати соціальні цінності, система переконань і моральні норми, засновані на ідентифікації особистості з певними соціальними групами або подіями. «Унаслідок цього набувають високої особистісної значущості навіть ті події, які безпосередньо не стосуються індивіда» (Боришевський, 2012).

Вагомий внесок у дослідження структури мотиву зробили Л. Кононко та Т. Яценко. Науковиці вважають, що під час розкриття структури мотиву доцільно спиратися на загальнопсихологічні положення про інтеграцію інтелектуального, вольового та емоційного компонентів. «Залежно від ситуації, у людини може домінувати один із вищезазначених компонентів, або ж усі три

перебувають у стані рівноваги. Проте найчастіше спостерігається антагонізм між ними» (Кононко, 2004 ; Яценко, 2019).

У межах теорії діяльності С. Максименко трактує мотив як позначення об'єкта, який конкретизує потребу та на який спрямовується діяльність особистості. Учений наголошує, що функцію мотиву можуть набувати навіть проміжні засоби, описуючи явище «зміщення мотиву на мету», коли, наприклад, побудова кар'єри або здобуття прибутку перетворюються для людини на самоцінність (Максименко, 2014). Водночас можливий і зворотний процес – генералізація мотивуючих чинників, коли відбувається розширення сфери об'єктів мотивації.

Науковиця В. Зарицька підкреслює, що мотивом може виступати «будь-який елемент об'єктивної чи суб'єктивної реальності – образи, почуття, ідеї, у яких знаходить втілення певна потреба особистості» (Зарицька, 2022).

Як уже зазначалося вище, із мотивом нерозривно пов'язане поняття «мотивація». Так, згідно з визначенням С. Занюка, під поняттям «мотивація» (англ. motivation) слід розуміти «сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають людину до діяльності, визначають її спрямованість, організованість, активність і сталість» – «рушій поведінки та діяльності особистості, що забезпечує задоволення її потреб і досягнення поставлених цілей» (Занюк, 1997).

Серед найбільш фундаментальних праць, присвячених мотивації, можна відзначити наукове дослідження С. Занюка «Психологія мотивації та емоцій» (Занюк, 1997), у якому автором представлено докладний аналіз походження та розвитку мотивації. С. Занюк зазначає, що поведінка є дія, яка може бути мотивована як зсередини, так і ззовні, а сам «мотив» є конструктом мислення, тобто теоретично збудованим. Насправді мотиви не спостерігаються безпосередньо й не можуть бути представлені як факт дійсності, а мають умовний характер, що полегшує розуміння допоміжних конструктів людського мислення, які можна вставити у схему пояснення дійсності між вихідними і

спостережуваними обставинами, так само як і між наступними актами поведінки (Занюк, 1997).

Варто зауважити, що мотиви можуть зумовлюватися як змістовними класами дій, які мають форму стійких внутрішніх установок, так і постійних ціннісних диспозицій. За С. Максименком, ці ціннісні диспозиції належать до диспозицій вищого порядку (Максименко, 2014). Більше того, науковець зазначає, що зазначені диспозиції зумовлюються сукупністю фізіологічних потреб – у відпочинку, харчуванні, сні, безпеці – які не можуть входити до поняття «мотиву» у класичному розумінні.

Варто зауважити, що спираючись на особливості прояву мотивів та функцій у регуляції діяльності, мотивуючі фактори можна розподілити на три самостійні класи, представлені на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Класифікація мотивуючих факторів особистості

Узагальнюючи все вищезазначене, можна відзначити, що поняття мотив включає такі поняття, як потреба, спонукання, потяг схильність, прагнення тощо. Зазначаючи наявність нюансів у трактуванні даних термінів, ми можемо відзначити динамічний момент спрямованості на певні цільові стану, які незалежно від своєї специфіки завжди містять у собі ціннісний момент і які суб'єкт прагне досягти, які різноманітні засоби й шляхи до цього не вели.

У свою чергу, термін «мотивація» є не менш широким поняттям, ніж «мотив». Так, на основі проведеного аналізу наукової літератури було

встановлено, що психологічну категорію «мотивація» прийнято використовувати, з одного боку, як 1) термін, що означає певну систему факторів, що детермінують поведінку та мотиви, цілі, потреби, наміри, прагнення тощо, а з іншого боку, як 2) поняття, що характеризує процес стимулювання та підтримки поведінкової активності на певному рівні (Колчигіна, 2018; Бондар, Литвинчук, 2020).

Більше того, зустрічається й таке використання терміну «мотивація»: це «певна сукупність причин психологічного характеру, яка пояснює поведінку людини, її початок, спрямованість та активність» (Дніпрова, 2014).

Мотивація – це система спонукаючих процесів, створених задля вчинення будь-яких дій чи діяльності, спрямованої на задоволення бажань і потреб, мотивів, інтересів, досягнення цілей (Занюк, 1997). Виходячи з цього визначення, можна дійти висновку, що поняття «мотивація» поєднує різні спонукальні сили у загальну структуру.

Узагальнюючи різні наукові підходи до розуміння сутності поняття «мотивація», можна уточнити та сформулювати таку дефініцію психологічній категорії «мотивація особистості»: це складний психологічний феномен, що визначає не лише активність та результативність діяльності особистості, а й процеси її особистісного становлення, адаптації та самореалізації в сучасному суспільстві (Зарицька, 2022; Мороз, Міщенко, 2022).

Як вже зазначалося вище, поняття «мотив» та «мотивація» тісно взаємопов'язані з поняттями «мета» та «потреба», які взаємодіють між собою та багато в чому визначають мотиваційну сферу особистості. Ще видатний психолог С. Максименко у своїх працях пропонував досить широке поняття «мотиваційної сфери», яка торкається афективної та вольової сфер особистості, а також переживання й задоволення потреби (Максименко, 2014).

У свою чергу ряд дослідників (Колчигіна, 2018; Бондар, Литвинчук, 2020; Зарицька, 2022; Мороз, Міщенко, 2022) формують уявлення про мотивацію, як про якусь складову структуру, що включає певні ієрархізовані структури. У межах наукових праць цих авторів простежується структура мотивації, як

певної стійкої єдності низки елементів, їх взаємовідносин, і навіть цілісності об'єкта.

У працях М. Боришевського виділяються чотири основні структурні компоненти мотивації, які представлені на рис. 1.2

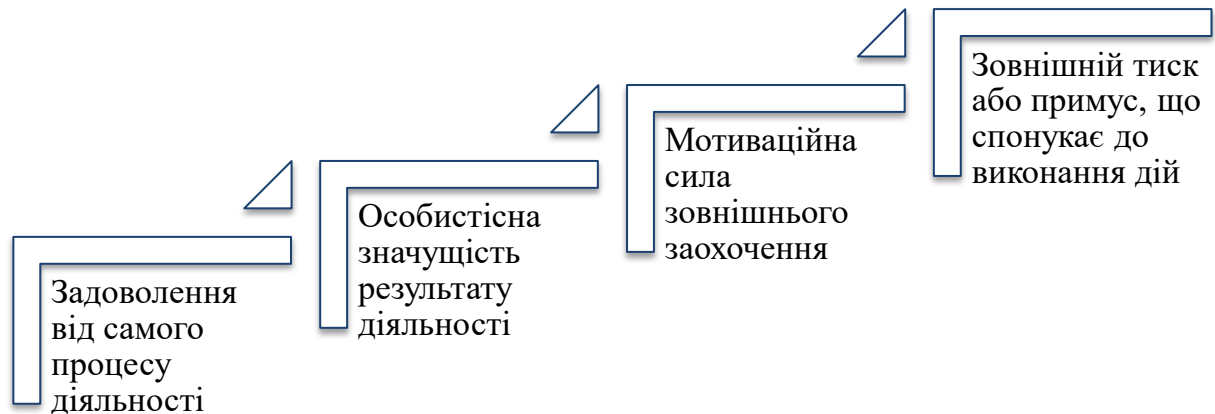


Рис. 1.2. Структура мотиваційної сфери особистості (за М. Боришевським)

Перший компонент «Задовolenня від самого процесу діяльності» має назву «гедоністичної» складової мотивації, а решта – цільові складові. При цьому за орієнтацію індивіда на процес і результат діяльності відповідають перші два компоненти, будучи внутрішніми по відношенню до самої діяльності. Третій і четвертий компоненти спрямовані на фіксацію зовнішніх чинників, їх впливу (негативного й позитивного) по відношенню до діяльності (Боришевський, 2012). Крім того, два останні структурні компоненти несуть функцію заохочення або покарання, відповідно за теорією С. Максименка їх прийнято відносити до мотивації досягнення (Максименко, 2014).

Діяльність досягнення є формою дієвої цілеспрямованої поведінки, яка безпосередньо пов'язана із ситуацією досягнення. В українській психологічній науці, зокрема у працях З. Зарицької, визначено кілька особливостей діяльності досягнень:

– по-перше, діяльність досягнень – це цілеспрямована діяльність індивіда для досягнення певного результату;

- по-друге, у процесі діяльності важливо, щоб індивід переживав внутрішню спрямованість, тобто прагнення чи необхідність досягти мети, що може бути як усвідомленою, так і опосередкованою зовнішніми впливами;
- по-третє, діяльність передбачає особисту участь і докладання власних зусиль;
- по-четверте, процес і результат діяльності супроводжуються афективними реакціями, які виражають емоційне ставлення до успіху або невдачі (Зарицька, 2022).

Таким чином, аналіз сучасних психологічних досліджень, присвячених проблемі мотивації особистості, свідчить про зростаючий інтерес наукової спільноти до вивчення структури, функцій та детермінант мотиваційної сфери людини. У рамках сучасних психологічних студій мотивація розглядається як комплексна багаторівнева система, що забезпечує регуляцію поведінки й діяльності індивіда, спрямовану на досягнення особистісно значущих цілей.

Сучасні підходи до вивчення мотивації особистості акцентують увагу на її динамічному характері, взаємозв'язку з когнітивними, емоційними та вольовими процесами, а також на впливі соціокультурних чинників на формування і трансформацію мотиваційних установок. У більшості досліджень, мотивація сприймається як сукупність психологічних факторів, що визначають поведінку та діяльність людини.

1.2. Загальні підходи до вивчення академічної успішності

Академічна успішність є однією з центральних категорій у педагогічній та психологічній науці, оскільки вона відображає рівень засвоєння знань, умінь і навичок здобувачами освіти. Загальні підходи до вивчення академічної успішності передбачають аналіз як внутрішніх особистісних факторів студента, так і зовнішніх умов навчального середовища.

На сьогодні академічна успішність студентів виступає одним із ключових критеріїв оцінювання якості функціонування закладів вищої освіти

(Національна комісія з академічної акредитації, 2015) та є визначальним чинником у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. Ідентифікація факторів, що зумовлюють рівень академічних досягнень, має принципове значення для розроблення ефективних стратегій оптимізації освітнього процесу та підвищення його результативності в умовах сучасного суспільства. Дослідження детермінант академічної успішності є необхідною передумовою для створення умов, що сприяють досягненню високих результатів у навчальній діяльності та розвитку наукового потенціалу студентів. Аналіз механізмів формування академічної успішності не лише впливає на індивідуальний освітній поступ здобувачів вищої освіти, а й сприяє удосконаленню освітніх стандартів та підвищенню якості освітніх послуг.

Передусім необхідним є визначення змісту поняття «академічна успішність». Термін «успішність студента» дедалі частіше вживається як узагальнююча категорія, що охоплює широкий спектр результатів діяльності здобувачів освіти, включаючи не лише академічні досягнення, але й успіхи у побутовій сфері, міжособистісних стосунках, позанавчальній активності та хобі. Натомість поняття «академічний успіх» є дещо вужчим і стосується винятково результатів, пов'язаних із освітнім процесом. Традиційно академічна успішність ототожнюється з досягненням певного рівня підсумкових оцінок або виконанням навчальних результатів, визначених освітньою програмою. Проте в сучасному науковому дискурсі це поняття має більш комплексний і багатовимірний характер.

На думку Й. А. Афанасоу, Дж. Р. Бейлі та Л. Р. Офферман, інтерпретація поняття «академічна успішність» залишається предметом дискусій, оскільки воно має «аморфну» ідентичність, що зумовлена різними суб'єктивними підходами до його розуміння. У результаті аналізу наукової літератури, присвяченої застосуванню даного терміна в різних галузях знань, Т. Йорк та співавтори виокремили шість основних складових, що визначають зміст поняття «академічна успішність»: 1) академічні досягнення; 2) участь в освітньо-цільовій діяльності; 3) рівень задоволеності освітнім процесом; 4)

набуття бажаних знань, навичок і компетентностей; 5) наполегливість у досягненні поставлених цілей; 6) успішність у професійній діяльності після закінчення коледжу (Offermann, Bailey, Vasilopoulos, Seal, Sass, 2004).

Деякі науковці-психологи (Й. А. Афанасов, Г. Ніязова Дж. Р. Оотрі та ін.) узагальнюють поняття студентської успішності як інтегративну категорію, що включає академічні досягнення, залученість до навчально-цільової діяльності, задоволення освітнім процесом, набуття релевантних знань, наполегливість у досягненні цілей, результати навчання та успішність у професійній сфері після завершення коледжу. У звіті підкреслюється, що студенти приходять до коледжу з різним рівнем підготовки, отже, вихідні умови їх академічної успішності є нерівнозначними (Athanasaw, 2003; Autrey, 2005; Niyazova et al., 2015). Водночас зазначається, що певні освітні практики, педагогічні стратегії та контексти здатні чинити вимірюваний вплив на результати академічної діяльності студентів.

Варто зауважити, що нерідко поняття «успіх студента» та «академічна успішність» використовуються як синонімічні або ототожнюються. Наприклад, у своїх дослідженнях С. А. Керролл широко застосовує поняття студентської успішності, однак оцінює його винятково за підсумковими оцінками за курс (Carroll, 1976).

На думку О. Дніпрової, успішне виконання курсових завдань студентами розглядається як кінцевий результат удосконалення їхніх навчальних досягнень. Дослідниця застосовує термін «успіх» для позначення виконання академічних завдань та термін «академічні досягнення» для характеристики середнього бала успішності, проте обидва поняття відображають традиційні індикатори академічного успіху здобувачів освіти, зокрема оцінки та середній бал (Днірова, 2014). Незважаючи на комплексний характер концепту «академічна успішність», більшість наукових досліджень оперують його вузькою інтерпретацією, обмежуючи вимірювання академічних результатів здобувачів освіти переважно кількісними показниками, такими як середній бал

поточної успішності або кумулятивний середній бал, а також результатами іспитів.

Академічна успішність може також трактуватися через категорію академічної стійкості або наполегливості, яка здебільшого оцінюється на основі академічних результатів, таких як оцінки та середній бал. Водночас зазначені кількісні показники не завжди є валідними індикаторами реального навчального прогресу або розвитку когнітивних здібностей студентів (Бондар, Литвинчук, 2020). На думку С. Дмитрієвої, важливим є застосування комплексних психодіагностичних методик для виявлення академічної обдарованості здобувачів освіти та оцінювання її впливу на їх навчальні досягнення, що підкреслює багатовимірність даного феномену та його ключову роль в інтелектуальному й особистісному розвитку студентів (Дмитрієва, Король, Максимець та ін., 2011).

Використання педагогічної категорії «академічний успіх» для позначення лише окремих аспектів даного феномену може призводити до формулювання висновків, які не підлягають узагальненню чи екстраполяції, оскільки не охоплюють повного спектра визначальних чинників. Проте переважна більшість науковців інтерпретує академічну успішність виключно через призму академічних досягнень. Імовірно, така тенденція пояснюється передусім доступністю об'єктивних кількісних даних, зокрема оцінок і середніх балів, які зберігаються в освітніх установах та підлягають систематичному аналізу. Водночас у багатьох емпіричних дослідженнях ігнорується суб'єктивне сприйняття академічної успішності самими здобувачами освіти (Васильєва, 2020).

У межах дослідження сприйняття академічної успішності студентами Н. Васильєва, Л. Карпенко та О. Дніпрова дійшли висновку, що здобувачі освіти акцентують увагу як на процесі навчання, так і на його результатах, розглядаючи обидва компоненти як необхідні складові академічного успіху. Студенти визначають як важливі елементи академічної успішності особистісне

та професійне зростання, досягнення освітніх цілей, самопізнання та набуття нових знань й інформації (Васильєва, Карпенко, Дніпрова, 2020).

Загалом, аналіз феномену академічної успішності передбачає комплексне вивчення когнітивних, особистісних і соціальних детермінант, що впливають на освітню результативність здобувачів вищої освіти (Бондар, Литвинчук, 2020). Спектр чинників, які можуть визначати академічну успішність студентів, є досить широким. Так, за даними дослідження С. Дмитрієвої, Н. Сидоренко та Л. Мачушник (2011), найчастіше в літературі згадуються такі основні групи чинників:

- 1) попередні академічні досягнення;
- 2) демографічні характеристики студентів;
- 3) психологічні особливості;
- 4) активність у середовищі електронного навчання.

Психологічні характеристики здобувачів освіти розглядаються як сукупність інтересів, мотиваційних настанов та індивідуальної поведінки, що безпосередньо впливають на рівень академічної успішності. Серед таких чинників виокремлюють студентський інтерес до навчання (Колчигіна, 2018; Бондар, Литвинчук, 2020), поведінкові аспекти освітньої діяльності (Ложкін, 2005; Літвінова, 2009; Дмитрієва, Король, Максимець та ін., 2011; Дніпрова, 2014), рівень тривожності та стресу (Зарицька, 2014; Захарова, 2020; Молчанова, 2021; Зарицька, 2022), навички саморегуляції та ефективного управління часом (Пов'якель, 2003; Васильєва, 2020), а також навчальну мотивацію (Кочарян, 2011; Колчигіна, 2018; Коробкіна, Невоснна, 2019; Бондар, Литвинчук, 2020).

У цілому до ключових психологічних аспектів академічної успішності належать мотивація, саморегуляція, особистісний розвиток, а також психологічний та емоційний комфорт здобувачів освіти. Забезпечення безпечного, підтримувального середовища, вільного від психологічного насильства та проявів булінгу, є необхідною умовою функціонування кожного навчального закладу. Підтримка емоційного благополуччя студентів є критично

важливою для підвищення ефективності навчальної діяльності, що набуває особливої актуальності в сучасних умовах.

Н. Васильєва та О. М. Столярова зазначають, що створення позитивного навчального середовища має вирішальне значення для забезпечення якості освітнього процесу, особливо в умовах дистанційного навчання (Васильєва, 2020; Столярова, 2022). Перехід на віддалене навчання зумовлює потребу в розвитку навичок емоційної регуляції, підвищенні впевненості в собі та формуванні стабільного емоційного фону.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що психологічний фактор відіграє важливу роль у структурі чинників, що визначають академічну успішність студентів: підвищений рівень тривожності, стрес, а також нестабільний психологічний та емоційний стан здатні суттєво негативно впливати на навчальні досягнення здобувачів освіти.

Отже, виходячи з аналізу різних наукових підходів до розуміння сутності поняття «академічна успішність», можна сформулювати таку дефініцію категорії «академічна успішність студентів»: це інтегральний показник, який відображає якість освітньої діяльності закладу вищої освіти щодо підготовки фахівців, спроможних відповідати вимогам стандартів вищої освіти та забезпечувати власну конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

1.3 Особливості мотивації студентів закладів вищої освіти до академічної успішності

На сьогодні мотивація здобувачів освіти закладів вищої освіти до академічної успішності є ключовим чинником, що визначає якість їхнього навчання та професійного становлення. У сучасних умовах стрімких змін в освітньому середовищі особливо важливо розуміти, які саме внутрішні та зовнішні стимули спонукають студентську молодь до досягнення високих результатів у навчальній діяльності, адже ефективна мотивація не лише сприяє глибшому засвоєнню знань, а й формує вміння самостійно мислити, вирішувати

складні завдання та бути конкурентоспроможними на ринку праці. У цьому контексті надзвичайно важливо провести дослідження особливостей мотивації студентів, що б дозволяло визначити шляхи підвищення їхньої академічної успішності та посприяло розвитку інноваційних підходів у вищій освіті.

У психологічній науці одним із різновидів мотивації є «мотивація до навчання» або «навчальна мотивація», сутність якої зводиться до діяльності вчення (Кочарян, 2011) та безпосередньо пов'язана з академічною успішністю особистості.

Сьогодні навчальна мотивація трактується з різних точок зору. Так, А. Колчигіна, Л. Бондар, Н. Литвинчук та інші вітчизняні науковці у межах своїх досліджень під «мотивом навчальної діяльності» розуміють спрямованість індивіда на певні аспекти навчального процесу, що пов'язані з його внутрішнім ставленням до навчання (Колчигіна, 2018; Бондар, Литвинчук, 2020). О. Мороз і М. Міщенко зазначають, що мотивація навчальної діяльності є процесом спонукання особистості до навчання, який опосередковується внутрішніми та зовнішніми чинниками і спрямований на досягнення освітніх цілей (Мороз, Міщенко, 2022).

При цьому навчальна мотивація може бути визначена низкою специфічних вимог, до яких доцільно віднести:

- освітню систему, у межах якої вона проявляється (заклад освіти: школа, коледж, ЗВО тощо);
- безпосередній процес організації освітнього процесу;
- наявність деяких суб'єктивних особливостей індивіда (стать, вік, анамнез, рівень інтелектуального розвитку, амбіції, рівень вираженості самооцінки, соціальний статус тощо);
- наявність деяких суб'єктивних особливостей педагога (рівень кваліфікації, задоволеність професійною діяльністю, взаємодія зі здобувачами освіти тощо);
- специфіку навчальної дисципліни (Столярова, 2022).

Аналізуючи сучасну наукову літературу у сфері навчально-професійної мотивації студентів, можна виокремити декілька видів та характеристик мотивів навчальної діяльності (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Мотиви навчальної діяльності здобувачів освіти в ЗВО

Схарактеризуємо представлені на рис. 1.3 мотиви навчальної діяльності здобувачів освіти більш детально.

1) **Пізнавальні мотиви** – пов’язані з інтересом до знань, прагненням до саморозвитку та пізнання нового. Студенти з домінуванням цього типу мотивів навчаються не лише заради оцінок чи диплома, а й тому, що їм цікаво вивчати навчальну дисципліну.

2) **Соціальні мотиви** – пов’язані з бажанням здобути визнання, повагу з боку однолітків, викладачів, батьків. Сюди також належить прагнення бути корисним суспільству або своїй спільноті.

3) **Професійні мотиви** – формуються на основі уявлень про майбутню професійну діяльність. Здобувачі вищої освіти усвідомлюють, що якісне навчання є запорукою їхнього професійного успіху, тому активно залучаються до освітнього процесу.

4) **Мотиви самореалізації та самоствердження** – проявляються у прагненні студента розкрити свій потенціал, досягти високого рівня особистісного розвитку, утвердитися у власних очах та очах оточення.

5) **Утилітарні мотиви** – визначаються прагненням отримати матеріальні або інші практичні вигоди від навчання (наприклад, високу заробітну плату в майбутньому, престижну посаду).

6) **Зовнішні мотиви** – стосуються необхідності виконувати вимоги викладачів, батьків або інших авторитетних осіб без особистої зацікавленості у змісті навчальної діяльності (Коробкіна, Невоєнна, 2019).

Варто зауважити, що мотиви навчальної діяльності здобувачів освіти у закладах вищої освіти формують цілісну систему внутрішніх і зовнішніх спонукань, що взаємодіють між собою у межах єдиного мотиваційного поля. Пізнавальні мотиви виступають внутрішнім ядром, яке зумовлює появу професійних мотивів, орієнтованих на реалізацію знань у майбутній діяльності. Їхня взаємодія створює підґрунтя для мотивів самореалізації та самоствердження, пов'язаних із потребою особистості у розвитку та самовираженні. Соціальні мотиви виконують інтеграційну функцію, поєднуючи індивідуально-пізнавальні прагнення з вимогами академічного середовища, сприяючи внутрішній узгодженості системи мотивації. Утилітарні мотиви відображають інструментальну спрямованість навчання, орієнтовану на досягнення практичних результатів і соціально-економічних переваг. Зовнішні мотиви мають регулятивний характер і визначають поведінкові реакції під впливом зовнішніх очікувань, вимог і санкцій, але в процесі навчальної діяльності можуть трансформуватися у внутрішньо усвідомлені спонукання. Так, система мотивів, представлена на рис. 1.3, демонструє поступовий перехід від зовнішньо детермінованих форм мотивації до внутрішньо інтегрованих, що відображає закономірності розвитку академічної успішності студентів заочної форми навчання.

Українська психологиня Н. І. Пов'якель під «мотивом навчальної діяльності» розуміла процес спонукання, що характеризує особистість учня (Пов'якель, 2003). У межах свого підходу дослідниця наголошувала на різниці сили впливу мотиву на різних вікових етапах. На кожному з них певний мотив

може мати першорядне значення, тоді як на наступному віковому етапі цей самий мотив може відходити на другий план.

Дослідниця поділяла мотиви навчальної діяльності на дві основні категорії:

– **по-перше**, мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності (пізнавальні мотиви, які виникають у процесі самої навчальної діяльності та забезпечують потребу в інтелектуальному розвитку, а також у набутті нових навичок та вмінь);

– **по-друге**, мотиви, пов'язані з взаєминами особистості з навколишнім середовищем (Пов'якель, 2003).

При цьому важливо відзначити, що аналіз соціальних мотивів у межах мотивації до навчання та академічної успішності здійснюється низкою дослідників у своїх роботах, серед яких можна відзначити Ж. Б. Богдан , С. Д. Максименка, В. О. Михайленко, О. М. Мороз, М. С. Міщенко та ін. Це зумовлено тим, що, незважаючи на той факт, що ці мотиви лежать ніби за межами навчальної діяльності, вони безпосередньо пов'язані з процесом задоволення потреби здобувача освіти у спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці та схваленні. Усе це впливає на бажання зайняти певне місце у системі доступних йому суспільних відносин (Богдан2023, Максименко, 2014; Михайленко, 2016; Богдан, 2023; Мороз, Міщенко, 2022).

У працях українського психолога В. О. Михайленка мотив до навчання трактується як певна спрямованість здобувача освіти на окремі аспекти навчальної діяльності, що пов'язані з внутрішнім ставленням до неї. Він виділяє дві групи психологічних показників навчальних мотивів. До першої групи належать «змістовні мотиви», пов'язані з характером самої навчальної діяльності, серед яких виокремлюють: самостійність виникнення або прояву мотиву, узагальненість, усвідомленість, домінування у структурі мотивації; дієвість та поширення на кілька навчальних предметів. До другої групи належать динамічні якості мотивів, що визначаються психофізіологічними особливостями здобувача освіти і виявляються у стійкості мотиву, його силі та

виразності; швидкості виникнення та емоційному забарвленні (Михайленко, 2016).

Більше того, В. О. Михайленко акцентує увагу на соціальних мотивах навчальної діяльності. У межах його концепції зазначається, що соціальні мотиви можуть проявлятися на різних рівнях:

–**широкі соціальні мотиви** (усвідомлення обов’язку, відповідальності, розуміння соціальної значущості навчання);

–**вузькі соціальні або позиційні мотиви** (прагнення зайняти певне місце у стосунках з оточуючими, здобути схвалення).

Окрему увагу науковець приділяє мотивації соціального співробітництва, яка спрямована на формування ефективних способів взаємодії здобувача освіти із соціальним середовищем, що сприяють досягненню академічної успішності (Михайленко, 2016).

С. Д. Максименко у своїх наукових працях, описуючи значимість соціального мотиву, особливу увагу приділяє вчинкам, які свідчать про розуміння студентами загальної значущості навчання, про готовність поступитися особистими інтересами заради суспільних (Максименко, 2014). Мотиви соціального співробітництва за О. Л. Туриніною, полягають у бажанні спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми, у прояві ініціативи та безкорисливості заради допомоги товаришу, у прагненні аналізувати способи та форми своєї співпраці та взаємовідносин з викладачами й одногрупниками, а також удосконалювати їх (Туриніна, 2008).

У межах досліджень соціального мотиву Н. І. Пов’якель виокремлює три основні групи:

I група – «Негативні мотиви», що мають зв’язок з усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які виникають у разі, якщо здобувач освіти не буде добре вчитися.

II група – «Соціальні мотиви» – ґрунтуються на почутті обов’язку, що зобов’язує здобути освіту, у тому числі професійну, та стати повноцінним

громадянином, корисним для своєї сім'ї, суспільства, країни, відповідно, що відкривають шлях до особистого благополуччя.

III група – «Позитивний тип мотивації», який має найбільш продуктивний характер і пов'язаний із безпосередньо процесом навчальної діяльності. У цьому випадку здобувач освіти отримує задоволення від отримання та зростання своїх знань під час освоєння нового матеріалу, пізнання нового (Пов'якель, 2003).

Вивчення підходів до аналізу мотивації до академічної успішності здобувачів освіти було неповним без більш детального розгляду класифікації, що розділяє мотиви діяльності навчання на зовнішні та внутрішні. У цьому контексті слід акцентувати увагу на тому, що на мотивацію до академічної успішності накладають свій відбиток мотиваційні чинники, які з'являються у процесі вибору людиною майбутньої професії та професійного становлення. У межах вибору професії та професійного становлення прийнято виділяти систему зовнішніх та внутрішніх мотиваційних факторів.

Так, до зовнішніх мотиваційних чинників відносять:

- фактори тиску – рекомендації; поради; вказівки з боку інших; вимоги об'єктивного характеру (служба у війську, матеріальний стан сім'ї); індивідуальні об'єктивні обставини (рівень інтелектуального розвитку; стан здоров'я);

- фактори «тяжіння-відштовхування» – приклади з боку безпосереднього оточення людини, з боку інших; звичайні зразки «соціального успіху» (престиж, забобони);

- фактори інерції, які включають ряд стереотипів існуючих соціальних ролей (сім'я, неформальні групи); звичні заняття, що виникли під впливом тих чи інших педагогів та предметів.

До внутрішніх факторів відносять:

- власні мотиваційні чинники тієї чи іншої професії – предмет і процес праці (привабливий-непривабливий, естетичні аспекти, різноманітність-одноманітність діяльності, детермінованість – випадковість успіху,

трудомісткість роботи, можливість розвитку людини в даній праці); результати праці;

– умови праці – фізичні (кліматичні, динамічні характеристики роботи); територіально-географічні; організаційні умови; соціальні умови (трудність – легкість здобуття професійної освіти, можливості подальшого працевлаштування; надійність становища працівника; вільний-обмежений режим; соціальний мікроклімат тощо);

– можливість реалізації позапрофесійних цілей – громадська робота; можливість досягнення соціального статусу та суспільного становища; можливості, що надаються роботою та професією для спілкування (Бондар, Литвинчук, 2020).

Проблематика виявлення змінних, що детермінують якість академічних результатів, тривалий час перебуває у фокусі уваги педагогів і дослідників. На ефективність навчального процесу впливають численні зовнішні та внутрішні фактори, серед яких вирішальне значення мають рівень освіти та фінансовий стан батьків, фаховий рівень викладачів, рівень відвідуваності занять як з боку студентів, так і викладачів, наявність навчально-методичного забезпечення, доступ до бібліотечних ресурсів і лабораторного обладнання, організація харчування та інші структурні умови (Лещенко, Шевченко, 2022).

У цьому контексті особливе значення набувають індивідуальні, соціальні та інституційні характеристики – такі як родинний статус, навчальне середовище та мотивація – що виступають детермінантами досягнення академічного успіху (Бондар, Литвинчук, 2020). Представлені емпіричні дані також підтверджують суттєвий вплив культурно-соціальних чинників на формування високих академічних результатів. Так, А. О. Квятковська, К. А. Андросович, О. В. Ковальова та О. О. Прокоф'єва розглядають особистісні якості, мотиваційні установки та стратегії саморегуляції як прогностичні предиктори академічної успішності та майбутнього професійного вибору (Квятковська, Андросович, Ковальова, Прокоф'єва, 2022).

Українські дослідниці Р. С. Коробкіна та О. А. Невоєнна підкреслюють, що навчальна мотивація виступає провідним чинником успішності студентів у процесі здобуття освіти, акцентуючи увагу на таких її складових, як характер і структура мотиваційної сфери. На їхню думку, будь-яка діяльність має задовольняти певні потреби особистості, формуючи мотивацію до досягнення успіху у відповідній сфері. Відповідно, навчальна мотивація не лише зумовлює прагнення до набуття знань, але й сприяє розвитку активної життєвої позиції та комплексного особистісного розвитку, визначаючи динаміку освітнього процесу (Коробкіна, Невоєнна, 2019).

Рівень навчальної мотивації також істотно впливає на загальний морально-психологічний стан студентів і їхню здатність долати труднощі. Як зазначають С. В. Пухно та Д. Б. Усик, високомотивовані здобувачі освіти схильні інтерпретувати досягнення успіху як результат власних зусиль і здібностей, тоді як невдачі розглядаються ними як наслідок недостатньої активності або докладених зусиль (Пухно, Усик, 2021).

Вивчення психологічної літератури показує, що низка дослідників, серед яких С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, О. А. Філь та З. А. Карпенко, класифікують навчальні мотиви з погляду їхньої особистісної значущості для здобувача освіти. Разом із тим українські психологи також приділяють особливу увагу провідним або смислоутворювальним мотивам, які визначають загальну спрямованість мотиваційної системи.

Так, С. Д. Максименко наголошує на значущості смислоутворювальних мотивів у процесі навчання, підкреслюючи, що якщо здобувач освіти задоволений тим, як реалізується його смислоутворювальний мотив у навчальній діяльності, він прагнучиме продовжувати її навіть попри тимчасові труднощі чи незадоволення окремих стимулів (Максименко, 2014).

Л. М. Карамушка та О. А. Філь розглядають мотиваційні чинники як системоутворювальні елементи професійного становлення особистості, що забезпечують активність і цілеспрямованість у досягненні навчальних і професійних цілей (Карамушка, Філь, 2005). У свою чергу, З. А. Карпенко

підкреслює, що переважаючі мотиви навчальної діяльності не лише спонукають особистість до пізнавальної активності, а й надають їй глибинного аксіологічного змісту, формуючи основу духовного розвитку студента (Карпенко, 2009).

Поряд із цим виділяються й мотиваційні стимули, які діють паралельно з основними мотивами, підсилюючи мотиваційне поле здобувача освіти і забезпечуючи додаткові імпульси до навчальної активності.

В останні десятиліття дослідники дедалі частіше розглядають навчальну діяльність як полімотивовану (M. Athey, Y. A. Athanasaw, L. R. Offermann та ін.). У процесі навчання спостерігається динаміка мотивації навчальної діяльності, яка може зумовлюватись різними факторами (L. R. Offermann, 2004). Так, згідно з підходами зарубіжних дослідників, мотивація може змінюватись під впливом як внутрішніх процесів (зміна інтересів, розвиток пізнавальних потреб, формування самооцінки), так і зовнішніх чинників (зміна умов навчання, методів викладання, характеру соціального оточення).

М. Етей підкреслювала важливість попередніх знань і когнітивної готовності учня до сприйняття нового матеріалу, що безпосередньо впливає на мотивацію (Athey, 1982, p. 124).

Р. Отрей звертав увагу на роль підкріплення у формуванні бажаної поведінки: позитивне підкріплення стимулює мотивацію до навчання, тоді як його відсутність може призводити до її зниження (Autrey, 2005).

Й. А. Афанасов, розглядаючи мотивацію через призму соціального навчання, акцентував на значенні самоефективності: віра у власні можливості підтримує високий рівень навчальної мотивації (Athanasaw, 2003).

Водночас Л. Р. Офферман досліджуючи вплив емоційної компетентності та когнітивних чинників на результати навчальної діяльності, виділяла чотири ключові елементи, які визначають ефективність мотивації в навчальному процесі:

- **увага** – залучення інтересу до навчального матеріалу;

- **релевантність** – зв'язок навчального матеріалу з особистісними цілями здобувача освіти;
- **впевненість** – формування віри здобувача освіти у власні сили;
- **задоволення** – позитивне емоційне підкріплення результатів навчання.

Таким чином, аналіз особливостей мотивації студентів закладів вищої освіти до академічної успішності засвідчив, що мотиваційна сфера здобувачів є складним, багатокomпонентним утворенням, яке формується під впливом низки особистісних, соціальних та інституційних чинників. Внутрішня мотивація, зумовлена прагненням до саморозвитку, самореалізації та набуття нових знань, має визначальне значення для досягнення високих академічних результатів. Водночас зовнішня мотивація, пов'язана з прагненням отримати соціальне визнання, матеріальні винагороди чи відповідати очікуванням оточення, виступає важливим, проте менш стабільним стимулом до навчальної діяльності.

Висновки до 1 розділу

Перший розділ був присвчений дослідженню теоретичних засад дослідження мотивації до академічної успішності студентів. Так, аналіз сучасних психологічних студій свідчить про зростання уваги до проблеми мотивації як системоутворювального чинника розвитку особистості. Мотивація трактується як багаторівневе психічне утворення, що забезпечує регуляцію діяльності, визначає її спрямованість і результативність. У сучасних наукових підходах вона розглядається в єдності когнітивних, емоційно-вольових і соціальних компонентів, а також у контексті взаємодії особистісних і середовищних чинників. Провідні концепції (когнітивна, соціально-когнітивна, гуманістична, діяльнісна) демонструють еволюцію розуміння мотивації від суто поведінкових інтерпретацій до комплексного, інтегративного бачення, що враховує індивідуальні цінності, цілі та смисли діяльності.

Узагальнення теоретичних джерел показало, що академічна успішність студентів є багатовимірним феноменом, який відображає не лише рівень засвоєння знань, а й розвиток особистісних якостей, навчальної мотивації та здатності до саморегуляції. Сучасні дослідження акцентують на взаємозв'язку академічної успішності з емоційною стійкістю, самооцінкою, ціннісними орієнтаціями та соціальною підтримкою. Академічна успішність, таким чином, постає як інтегративний показник когнітивної, мотиваційної й соціально-психологічної зрілості особистості. Комплексний підхід до її оцінювання передбачає поєднання об'єктивних критеріїв (результати навчання, досягнення, показники прогресу) із суб'єктивними (задоволеність навчанням, переживання успіху, самоприйняття).

Вивчення мотивації студентів закладів вищої освіти до академічної успішності доводить, що провідну роль у забезпеченні ефективності навчальної діяльності відіграє внутрішня мотивація, заснована на інтересі до знань, прагненні до самореалізації та досягненні особистісно значущих результатів. Зовнішні мотиви (прагнення до схвалення, матеріальна винагорода, соціальний статус) мають допоміжний характер і переважно впливають на ситуативний рівень активності. Ефективна освітня взаємодія потребує створення умов, які стимулюють внутрішню мотивацію: позитивний емоційний клімат, можливість вибору, підтримку автономії, визнання індивідуальних досягнень. Саме поєднання внутрішньої мотивації зі сприятливим навчальним середовищем забезпечує стабільний розвиток академічної успішності, формує відповідальне ставлення до навчання й сприяє становленню зрілої, саморегульованої особистості.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДО АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

2.1 Організація емпіричного дослідження та обґрунтування вибору діагностичних методів

Емпіричне дослідження, присвячене вивченню особливостей мотивації до академічної успішності студентів заочної форми навчання, проводилося з метою глибшого розуміння психологічних детермінант навчальної діяльності цієї категорії здобувачів вищої освіти. У сучасних умовах освітньої трансформації, адаптації до дистанційних та гнучких форм навчання актуальність вивчення мотиваційних факторів студентів-заочників значно зростає, оскільки саме внутрішні спонукальні чинники значною мірою визначають їхню освітню траєкторію, рівень досягнень і стійкість до академічних труднощів.

Метою дослідження було вивчення особливостей мотивації до академічної успішності студентів заочної форми навчання, визначення домінуючих типів мотивації, а також оцінка ефективності запропонованої психокорекційної програми щодо її оптимізації.

Завдання дослідження включали:

- 1) Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до проблеми академічної мотивації в психологічній науці.
- 2) Провести констатувальне дослідження з метою виявлення рівнів та структурних компонентів мотивації до навчальної діяльності студентів заочної форми.
- 3) Розробити та впровадити психокорекційну програму з розвитку мотивації до навчання.

4) Провести контрольне дослідження з метою перевірки ефективності впливу психокорекційного втручання.

Емпірична база дослідження: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Вибірку склали 76 здобувачів вищої освіти заочної форми навчання. Студентів було випадковим чином поділено на дві рівні групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ), по 38 осіб у кожній. Дослідження тривало з лютого до червня 2025 року та включало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному етапі дослідження здійснювався первинний вимір мотиваційних характеристик студентів за допомогою комплексу психодіагностичних методик, зокрема:

- Методики вивчення мотивації професійної діяльності за А. Реаном (модифікація методики Замфіра), яка дозволяє визначити співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, а також домінантні мотиви навчальної діяльності (Додаток А);

- Методики діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач Т. Елерса, що допомагає встановити переважний тип мотиваційного профілю (орієнтація на досягнення чи уникнення) (Додаток Б);

- Опитувальника «Цільові стратегії навчання» (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ) авторства Р. Pintrich, D. Smith, W. McKeachie, що дозволяє оцінити когнітивні та метакогнітивні аспекти навчальної мотивації, а також саморегуляцію студентів у процесі здобуття знань (Додаток В);

- Методика «Типологія мотивів навчання «Сходишки спонукань» Л.Божович, І. Маркова, яка дає змогу виявити ієрархію провідних мотивів навчальної діяльності, простежити перехід від зовнішньої до внутрішньої мотивації та визначити ступінь усвідомленості навчальних цілей студентів (додаток Г)

На формувальному етапі в експериментальній групі впроваджувалася спеціально розроблена психокорекційна програма, спрямована на розвиток

академічної мотивації. Програма включала тренінги з розвитку навчальної саморегуляції, постановки цілей, підвищення самооцінки та формування позитивного ставлення до навчання. Учасники проходили щотижневі групові заняття протягом двох місяців. У контрольній групі жодних цілеспрямованих психологічних впливів не здійснювалося.

Контрольний етап передбачав повторне застосування діагностичних методик з метою порівняння результатів до та після реалізації програми. Було проведено кількісну та якісну оцінку змін у рівнях мотивації студентів обох груп.

Для обробки отриманих даних застосовано комплекс математико-статистичних методів. Зокрема, для перевірки гіпотез щодо наявності статистично значущих відмінностей між групами використовувався t-критерій Стьюдента. Середні показники мотиваційних параметрів порівнювалися для кожної методики окремо. Для виявлення взаємозв'язків між окремими компонентами мотивації використовувався кореляційний аналіз за коефіцієнтом кореляції Спірмена.

Таким чином, організація дослідження базувалася на комплексному методологічному підході, що дозволив інтегрувати кількісні та якісні дані, здійснити багаторівневий аналіз мотиваційної сфери студентів-заочників та оцінити ефективність запропонованого психологічного впливу.

2.2 Емпіричне дослідження особливостей мотивації та академічної успішності студентів заочної форми навчання

Емпіричне дослідження мотивації студентів заочної форми навчання здійснювалося з метою виявлення структури, рівнів та домінантних орієнтацій навчальної мотивації. Особливу увагу було приділено вивченню співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, оскільки саме цей показник є визначальним у прогнозуванні академічної успішності студентів. Для діагностики застосовано методику вивчення мотивації професійної

діяльності (модифікація А. Реана), що дозволяє оцінити домінантні мотиви навчальної активності – внутрішні (інтерес до знань, самореалізація, прагнення до професійного зростання) та зовнішні (уникнення покарання, соціальний тиск, матеріальні винагороди).

Дослідження проводилося серед 76 студентів заочної форми навчання Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Для аналітичних цілей було визначено три рівні прояву мотивації: високий, середній і низький.

Таблиця 2.1

Рівні внутрішньої та зовнішньої мотивації у студентів за результатами методики Замфіра (А. Реан)

Рівень мотивації	Внутрішня мотивація (%)	Зовнішня мотивація (%)
Високий	36	24
Середній	47	52
Низький	17	24

Для наочності, рівні внутрішньої та зовнішньої мотивації у студентів за результатами методики Замфіра, відобразимо на рис. 2.1

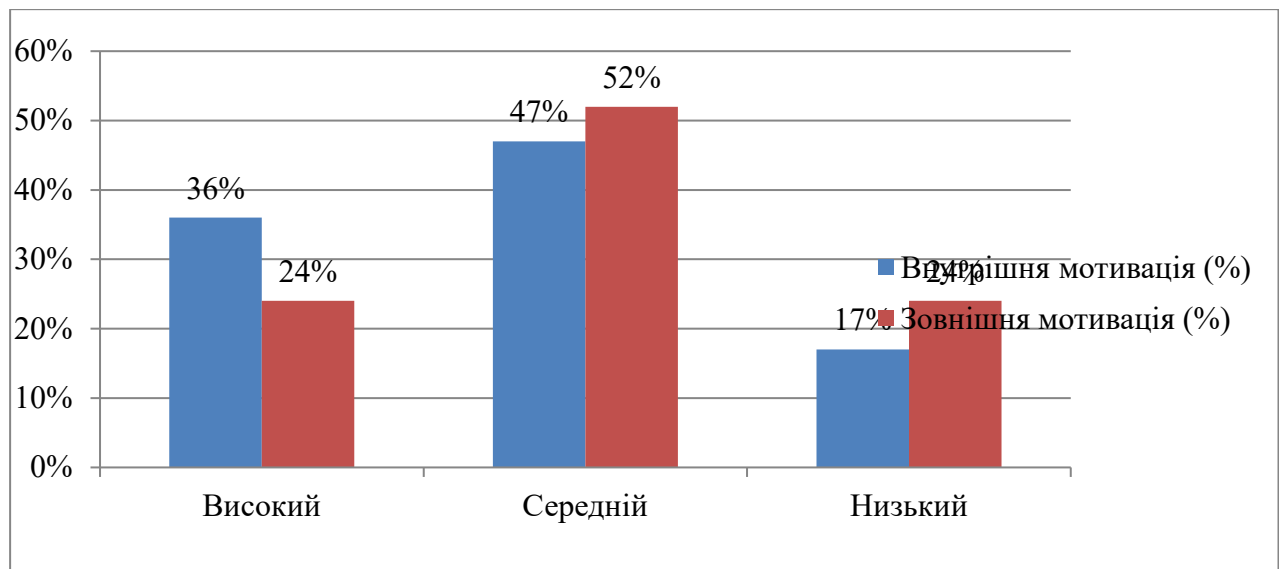


Рис. 2.1 Рівні внутрішньої та зовнішньої мотивації у студентів за результатами методики Замфіра (А. Реан)

Кількісний аналіз результатів засвідчив, що у більшості студентів переважає середній рівень внутрішньої мотивації (47 %), що свідчить про помірну, але стійку орієнтацію на пізнання та саморозвиток. Високий рівень

внутрішньої мотивації виявлено у 36 % студентів, які характеризуються прагненням до самовдосконалення, інтересом до змісту навчання та професійною спрямованістю. Низький рівень спостерігається у 17 % опитаних, для яких навчальна діяльність має переважно зовнішню детермінацію.

Щодо зовнішньої мотивації, більшість студентів (52 %) демонструють середній рівень, що свідчить про значну роль соціальних і матеріальних стимулів у підтриманні навчальної активності. Водночас у 24 % студентів зовнішня мотивація виражена на високому рівні, що може свідчити про залежність від зовнішнього схвалення та оцінки.

Отже, отримані результати дозволяють зробити висновок, що навчальна мотивація студентів заочної форми навчання має змішаний характер із перевагою внутрішніх мотивів, що вказує на достатній рівень усвідомлення значущості освіти для особистісного та професійного розвитку. У подальших підрозділах дослідження буде здійснено детальніший аналіз когнітивних і поведінкових аспектів мотиваційної структури.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач Т. Елерса є дієвим психологічним інструментом, що дозволяє визначити домінуючий тип мотиваційної спрямованості особистості. Вона виявляє, чи переважає в людини орієнтація на досягнення успіху чи на уникнення невдач. Застосування цієї методики є особливо актуальним у процесі вивчення студентської молоді, оскільки мотиваційний профіль значною мірою впливає на навчальну активність, професійне самовизначення та особистісне зростання.

За результатами обстеження студентів заочної форми навчання було отримано кількісні та якісні показники щодо рівнів мотивації до досягнення успіху та уникнення невдач. Узагальнені результати подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні мотивації до успіху та уникнення невдач у студентів заочної форми

Тип мотивації	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Мотивація до успіху	33 % (25 осіб)	45 % (34 особи)	22 % (17 осіб)
Мотивація уникнення невдач	37 % (28 осіб)	40 % (30 осіб)	23 % (18 осіб)

Для наочності, рівні мотивації до успіху та уникнення невдач у студентів заочної форми, відобразимо на рис. 2.2.

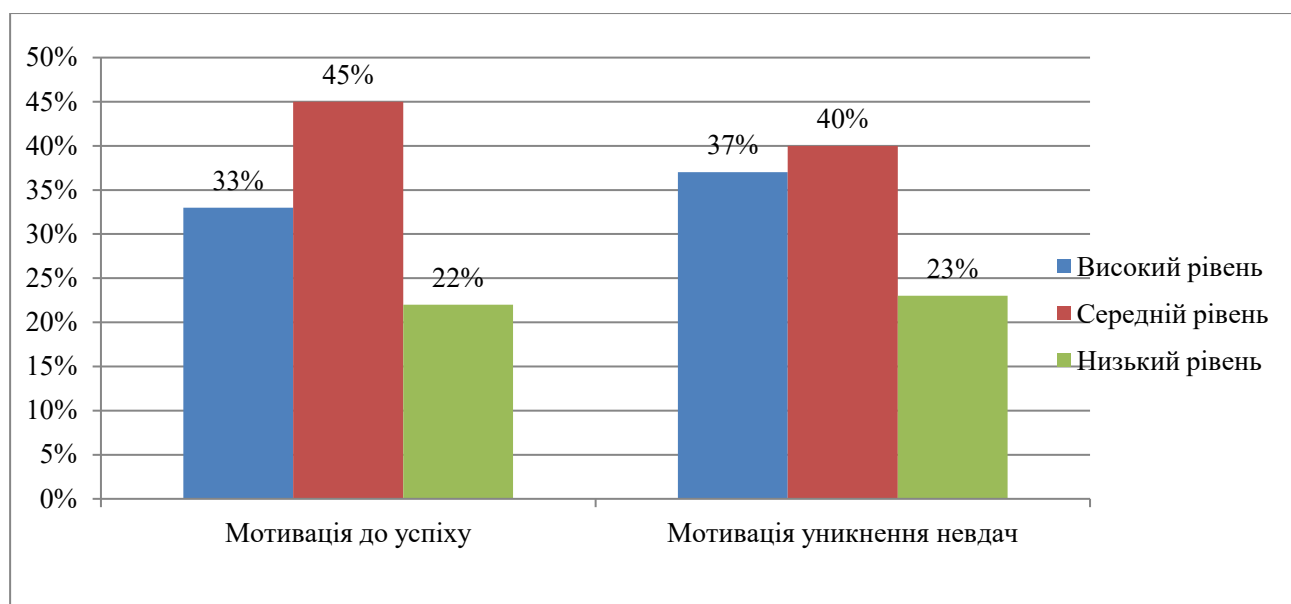


Рис. 2.2. Рівні мотивації до успіху та уникнення невдач у студентів заочної форми

Аналіз результатів свідчить, що найбільша частка студентів характеризується середнім рівнем мотивації до успіху – 45 %. Це означає, що більшість здобувачів заочної форми навчання прагнуть досягати позитивних результатів у навчанні, однак не завжди демонструють послідовність і наполегливість у досягненні поставлених цілей. Високий рівень мотивації до успіху, виявлений у третини опитаних (33 %), засвідчує наявність серед

студентів групи осіб із вираженою внутрішньою потребою у професійному зростанні, самореалізації та пізнавальній активності.

Показники мотивації уникнення невдач свідчать про дещо іншу тенденцію: високий рівень за цим показником мають 37 % студентів, що вказує на значну роль тривожності, страху помилитися або отримати негативну оцінку. Така орієнтація може виступати як стимулювальним, так і гальмівним чинником академічної діяльності – з одного боку, вона підштовхує до старанності, а з іншого – знижує ініціативність і впевненість у власних силах. Середній рівень мотивації уникнення невдач (40 %) свідчить про відносну емоційну стабільність більшості студентів і помірну обережність у досягненні навчальних цілей.

Узагальнюючи результати, можна зазначити, що структура мотивації студентів-заочників має змішаний характер – прагнення до успіху поєднується з помірною схильністю уникати невдач. Це свідчить про потребу у формуванні більш стійкої внутрішньої мотивації, орієнтованої на самореалізацію та позитивне ставлення до навчальних труднощів. Розвиток такої мотивації можливий завдяки цілеспрямованим педагогічним впливам, зокрема через створення ситуацій успіху, підтримку почуття компетентності та підвищення впевненості у власних можливостях.

Опитувальник «Цільові стратегії навчання» (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ), розроблений П. Пінтрічем, Д. Смітом і В. Маккічі, є валідованим психодіагностичним інструментом, який дозволяє комплексно оцінити мотиваційні орієнтації студентів, а також особливості їхньої когнітивної, метакогнітивної активності та рівень саморегуляції у процесі навчання. MSLQ дає змогу отримати уявлення не лише про внутрішню мотивацію до здобуття знань, а й про ті стратегії, які студент застосовує для опрацювання навчального матеріалу, планування, контролю та регуляції власної навчальної діяльності. Такий підхід є особливо цінним у контексті аналізу ефективності навчального процесу й виявлення потреб у педагогічному супроводі студентів.

У результаті обстеження 76 студентів заочної форми навчання за допомогою опитувальника MSLQ було отримано кількісні та якісні дані щодо рівня розвитку мотиваційних, когнітивних, метакогнітивних стратегій і саморегуляції. Узагальнені результати подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні розвитку навчальних стратегій за опитувальником MSLQ у студентів заочної форми навчання

Рівень розвитку навчальних стратегій	Кількість студентів	Відсоток (%)
Високий	27	36 %
Середній	31	41 %
Низький	18	23 %

Для наочності, рівні розвитку навчальних стратегій за опитувальником MSLQ у студентів заочної форми навчання, відобразимо на рис. 2.3.

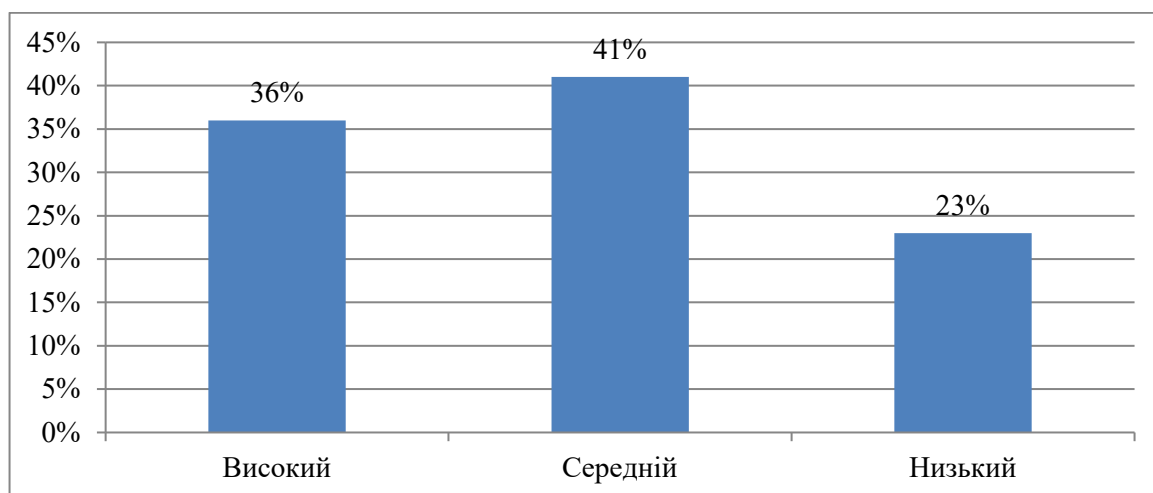


Рис. 2.3. Рівні розвитку навчальних стратегій за опитувальником MSLQ у студентів заочної форми навчання

Аналіз отриманих результатів свідчить, що найбільша частка студентів (41 %) має середній рівень розвитку навчальних стратегій, що відображає достатній рівень сформованості вмінь планування, самоконтролю та використання ефективних прийомів роботи з навчальним матеріалом. Високий рівень виявлено у 36 % студентів, які демонструють розвинену внутрішню

мотивацію, здатність до самостійного навчання й високу академічну саморегуляцію.

Разом з тим, у 23 % опитаних зафіксовано низький рівень розвитку навчальних стратегій, що може свідчити про недостатню сформованість умінь організації власного навчального процесу, труднощі з концентрацією уваги та низький рівень усвідомленої саморегуляції. Отримані результати підкреслюють необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки студентів із низькими показниками, зокрема шляхом розвитку рефлексивних умінь, формування позитивної мотивації та навичок ефективного самоконтролю.

Відповідно до логіки нашого дослідження, далі було проведено методику «Типологія мотивів навчання «Сходишки спонукань»» Л. Божович та І. Маркової. Реалізація цього етапу дала змогу виявити провідні мотиви навчальної діяльності студентів заочної форми навчання, визначити співвідношення пізнавальних і соціальних спонукань, а також ступінь їх гармонійного поєднання. Застосування цієї методики дозволило оцінити, наскільки навчальна мотивація студентів має внутрішній (пізнавальний) чи зовнішній (соціальний) характер, та простежити тенденції зміщення акцентів у бік саморозвитку, самореалізації й усвідомленої освітньої активності. Результати даної методики відображені у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати виявлення мотивів навчання за методикою «Типологія мотивів навчання «Сходишки спонукань»» Л. Божович та І. Маркової

№ п/п	Тип мотивів навчання	Кількість студентів	%
1	Пізнавальні мотиви	21	28 %
2	Соціальні мотиви	35	46 %
3	Гармонійне поєднання мотивів	20	26 %

Для наочності, результати виявлення мотивів навчання за методикою «Типологія мотивів навчання «Сходишки спонукань»» Л. Божович та І. Маркової, відобразимо на рис. 2.4.

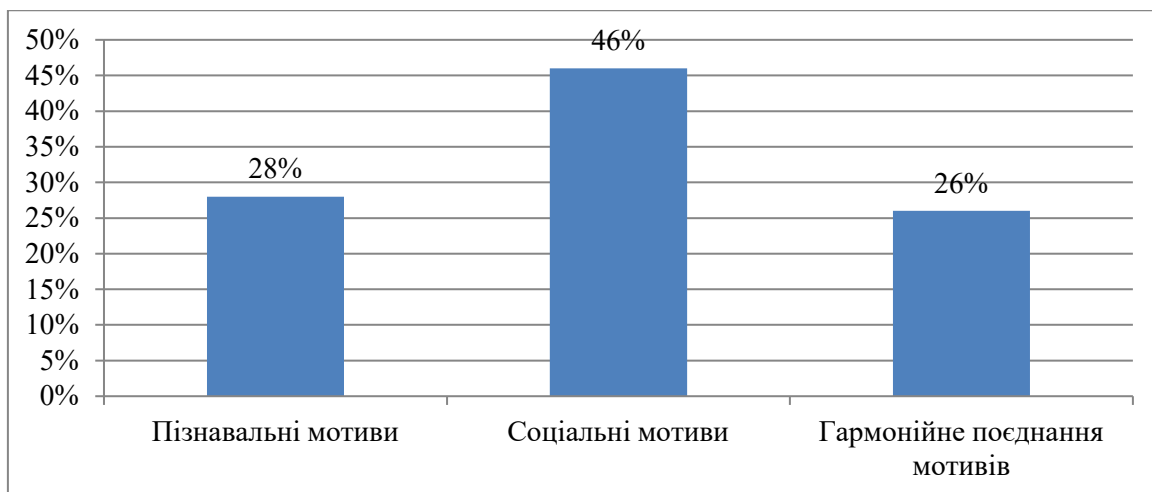


Рис. 2.4. Результати виявлення мотивів навчання за методикою «Типологія мотивів навчання «Сходишки спонукань»» Л. Божович та І.Маркової

Отримані результати показали, що у більшості студентів заочної форми навчання домінують соціальні мотиви – 46 %, що свідчить про прагнення до суспільного визнання, схвалення з боку викладачів, колег та оточення. Така мотивація часто пов'язана з бажанням отримати диплом, покращити свій соціальний статус або виконати очікування сім'ї чи роботодавця.

Пізнавальні мотиви виявлено у 28 % студентів, що відображає наявність внутрішнього інтересу до змісту навчальної діяльності, прагнення до саморозвитку, професійного вдосконалення та здобуття нових знань. Водночас, гармонійне поєднання пізнавальних і соціальних мотивів, характерне для 26 % опитаних, свідчить про баланс між внутрішніми та зовнішніми чинниками навчальної активності, коли здобувачі усвідомлюють особистісну значущість освіти та її роль у професійній самореалізації.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що у студентів заочної форми навчання переважають соціальні мотиви поведінки, що потребує подальшої роботи зі зміщення акценту у бік пізнавально-ціннісних мотивів. Це передбачає створення педагогічних умов, які б стимулювали внутрішню мотивацію до навчання, підвищували інтерес до

освітнього процесу та сприяли розвитку рефлексивного ставлення до власної академічної успішності.

2.3 Аналіз взаємозв'язку між рівнем мотивації та академічною успішністю студентів заочної форми навчання

Аналіз взаємозв'язку між рівнем мотивації та академічною успішністю студентів заочної форми навчання є важливою складовою сучасної психологічної науки. Метою емпіричного дослідження було виявлення структури, рівнів і домінантних орієнтацій навчальної мотивації студентів-заочників, а також визначення характеру зв'язку між показниками мотивації та їхньою академічною успішністю. Основну увагу приділено співвідношенню внутрішньої та зовнішньої мотивації, оскільки саме цей чинник є ключовим для прогнозування навчальних досягнень. Для цього використано методику вивчення мотивації професійної діяльності (модифікація А. Реана), яка дозволяє оцінити провідні мотиви навчальної активності: внутрішні (інтерес до знань, самореалізація, прагнення до розвитку) та зовнішні (соціальний тиск, матеріальні вигоди, уникнення покарання).

Результати аналізу виявили наявність помірно сильного позитивного зв'язку між внутрішньою мотивацією та академічною успішністю студентів ($r = 0,56$; $p < 0,01$), що свідчить: чим вищий рівень пізнавальних мотивів, тим кращі результати навчальної діяльності. Водночас зовнішня мотивація має зворотну кореляцію з показниками академічної успішності ($r = -0,38$; $p < 0,01$), що означає – орієнтація студентів на зовнішні стимули (оцінки, винагороди, соціальне схвалення) знижує їхню когнітивну активність і самостійність у навчанні. Від'ємна залежність між внутрішньою та зовнішньою мотивацією ($r = -0,42$; $p < 0,01$) підтверджує їхню протилежну динаміку розвитку: зростання внутрішньої зацікавленості супроводжується зменшенням залежності від зовнішніх факторів стимулювання (табл. 2.5).

Кореляційна матриця за методикою Замфіра (А. Реан) – внутрішня і зовнішня мотивація та академічна успішність (n=76)

Показник	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	Академічна успішність
Внутрішня мотивація	1	-0,42**	0,56**
Зовнішня мотивація	-0,42**	1	-0,38**
Академічна успішність	0,56**	-0,38**	1

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні $p < 0.01$

Відповідно до мети дослідження, для з'ясування взаємозв'язку між орієнтацією студентів на досягнення успіху чи уникнення невдач та їхніми навчальними результатами було проведено кореляційний аналіз за методикою Т. Елерса, результати якого подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Кореляційна матриця за методикою Т. Елерса – мотивація до успіху та уникнення невдач (n = 76)

Показник	Мотивація до успіху	Мотивація уникнення невдач	Академічна успішність
Мотивація до успіху	1	-0,31*	0,49**
Мотивація уникнення невдач	-0,31*	1	-0,28*
Академічна успішність	0,49**	-0,28*	1

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні $p < 0.01$

Як видно з таблиці 2.6, мотивація до успіху позитивно корелює з академічною успішністю ($r = 0,49$; $p < 0,01$), тобто студенти, зорієнтовані на досягнення, показують кращі навчальні результати. Натомість мотивація уникнення невдач має слабку, але статистично значущу негативну кореляцію (r

= $-0,28$; $p < 0,05$), що вказує на те, що страх помилки може знижувати активність і впевненість у навчанні. Обернена залежність між двома типами мотивації ($r = -0,31$; $p < 0,05$) підтверджує їх антагоністичний характер: орієнтація на успіх стимулює досягнення, тоді як домінування уникнення невдач обмежує потенціал студента.

Для вивчення взаємозв'язку між рівнями мотивації, саморегуляції та академічними досягненнями було проведено кореляційний аналіз за опитувальником MSLQ, результати якого подано у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Кореляційна матриця за опитувальником MSLQ – рівні мотивації, саморегуляції та успішності (n=76)

Показник	Внутрішня мотивація	Саморегуляція	Академічна успішність
Внутрішня мотивація	1	0,62**	0,57**
Саморегуляція	0,62**	1	0,65**
Академічна успішність	0,57**	0,65**	1

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні $p < 0.01$

Як показано у таблиці 2.7, між внутрішньою мотивацією, саморегуляцією та академічною успішністю виявлено сильні позитивні кореляції ($r = 0,57-0,65$; $p < 0,01$). Це свідчить, що студенти, які мають високий рівень внутрішньої мотивації й ефективно планують, контролюють та коригують власну навчальну діяльність, досягають значно кращих результатів. Найвищий показник кореляції між саморегуляцією та успішністю ($r = 0,65$) підкреслює важливу роль навчальних стратегій у досягненні академічних цілей.

Для визначення взаємозв'язку між типами навчальних мотивів і рівнем академічної успішності студентів-заочників було проведено кореляційний аналіз за методикою «Типологія мотивів навчання «Сходінки спонукань»» Л. Божович та І. Маркової, результати якого наведено у таблиці 2.8. Цей аналіз дав змогу виявити, як пізнавальні, соціальні та гармонійно поєднані мотиви

співвідносяться між собою та з навчальними досягненнями, що дозволяє глибше зрозуміти структуру мотиваційної сфери студентів і чинники, які найбільше впливають на їхню успішність.

Таблиця 2.8

**Кореляційна матриця за методикою «Типологія мотивів навчання
«Сходинки спонукань»» Л. Божович та І. Маркової (n = 76)**

Показник	Пізнавальні мотиви	Соціальні мотиви	Гармонійне поєднання	Академічна успішність
Пізнавальні мотиви	1	-0,34*	0,51**	0,47**
Соціальні мотиви	-0,34*	1	-0,29*	-0,22
Гармонійне поєднання	0,51**	-0,29*	1	0,54**
Академічна успішність	0,47**	-0,22	0,54**	1

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні $p < 0.01$

Результати кореляційного аналізу показали, що пізнавальні мотиви мають позитивний і статистично значущий зв'язок з академічною успішністю ($r = 0,47$; $p < 0,01$), що свідчить про те, що внутрішньо вмотивовані студенти досягають кращих навчальних результатів. Водночас соціальні мотиви виявляють слабку, але негативну кореляцію з успішністю ($r = -0,22$), що може пояснюватися орієнтацією таких студентів на зовнішні оцінки та схвалення, а не на глибинне засвоєння знань.

Позитивний і сильний зв'язок між гармонійним поєднанням мотивів та академічною успішністю ($r = 0,54$; $p < 0,01$) свідчить, що поєднання внутрішніх (пізнавальних) і зовнішніх (соціальних) чинників забезпечує найоптимальнішу модель навчальної мотивації. Такі студенти поєднують інтерес до навчання з прагненням до соціального визнання, що створює стабільну основу для ефективної самореалізації у навчанні.

Від'ємна кореляція між пізнавальними та соціальними мотивами ($r = -0,34$; $p < 0,05$) підтверджує наявність різних типів мотиваційної спрямованості.

Ці результати свідчать, що перевага пізнавальних або гармонійно збалансованих мотивів є більш сприятливою для формування внутрішньої мотивації, стабільності навчальної діяльності й досягнення високого рівня академічної успішності студентів.

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу, можна стверджувати, що провідним чинником академічної успішності студентів заочної форми навчання є внутрішня мотивація, заснована на пізнавальному інтересі, прагненні до саморозвитку та усвідомленні особистісної цінності освіти. Встановлено, що студенти, орієнтовані на досягнення успіху, саморегуляцію й гармонійне поєднання внутрішніх і соціальних мотивів, демонструють вищі показники навчальних результатів. Натомість орієнтація на зовнішні стимули або уникнення невдач асоціюється зі зниженням когнітивної активності, недостатнім самоконтролем і менш стабільною динамікою успішності. Це підтверджує взаємозв'язок між якісними характеристиками мотиваційної сфери та результативністю навчання: чим вищий рівень усвідомленої внутрішньої мотивації, тим ефективніший процес засвоєння знань і професійного становлення.

Отже, проведене дослідження дає змогу не лише окреслити структуру та рівні навчальної мотивації студентів-заочників, але й визначити напрями її цілеспрямованої підтримки. Виявлене домінування соціально зумовлених мотивів потребує формування стійких пізнавальних інтересів і розвитку саморегуляційних механізмів як бази для внутрішньої мотивації досягнення. У подальшому дослідженні буде представлено програму, спрямовану на посилення внутрішніх мотивів навчальної діяльності, активізацію самостійності та розвиток позитивного ставлення до процесу професійного зростання.

2.4 Розробка психолого-педагогічної програми з підтримки та стимулювання навчальної мотивації у студентів заочної форми навчання

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження засвідчив, що у більшості студентів заочної форми навчання переважають зовнішні соціальні мотиви, орієнтовані на отримання схвалення, статусу чи формального результату (диплом, оцінка), тоді як внутрішня пізнавальна мотивація проявляється недостатньо. Це свідчить про те, що значна частина здобувачів навчальної діяльності розглядає освітній процес переважно як засіб досягнення зовнішніх цілей, а не як самостійну цінність, що зумовлює середній рівень навчальної активності та зниження академічної успішності. Кореляційний аналіз виявив позитивний зв'язок між внутрішньою мотивацією, саморегуляцією та показниками успішності, а також від'ємну залежність між орієнтацією на зовнішні стимули та результативністю навчання.

Отримані результати констатувального етапу дослідження вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з формування внутрішньої мотивації студентів. Недостатня сформованість пізнавальних мотивів, переважання зовнішніх стимулів і низький рівень саморегуляції підтверджують потребу у створенні системи психолого-педагогічних умов, які б активізували інтерес до навчання, підвищували усвідомлення його особистісної та професійної значущості, а також сприяли розвитку внутрішніх джерел мотивації.

Для перевірки ефективності розроблених психолого-педагогічних заходів було здійснено поділ учасників дослідження на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи по 38 осіб у кожній. Такий розподіл дозволив об'єктивно оцінити вплив розробленої програми на динаміку мотиваційних показників і академічної успішності. У подальшому, на формувальному етапі експерименту, саме в ЕГ було реалізовано психолого-педагогічну програму підтримки та стимулювання навчальної мотивації.

Метою програми було підвищення рівня внутрішньої мотивації до навчання, розвиток цілеспрямованості, саморегуляції, відповідального ставлення до власної професійної підготовки, а також формування позитивного образу «Я-студента». Програма охоплювала три взаємопов'язані блоки: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-рефлексивний та емоційно-ціннісний.

Мотиваційно-орієнтаційний блок передбачав роботу над усвідомленням значущості освіти для майбутньої професійної реалізації. Через інтерактивні тренінги, міні-лекції та групові обговорення учасники аналізували власні мотиви вступу до ЗВО, визначали коротко- та довгострокові цілі, опановували навички постановки досяжних завдань. Важливою складовою стало формування мотивації досягнення як особистісної якості, що сприяє подоланню навчальних труднощів і підтримці внутрішнього бажання розвиватися.

Метою цього блоку є підвищення рівня усвідомлення студентами цінності освіти, активізація внутрішньої мотивації до навчання та формування орієнтації на досягнення особистого і професійного успіху. Нижче подано добірку вправ, які входили до блоку.

1. Вправа «Мої освітні мотиви»

Мета: усвідомлення учасниками своїх основних мотивів здобуття вищої освіти.

Форма проведення: індивідуальна робота + групове обговорення.

Хід виконання:

Учасникам роздаються картки із різними варіантами мотивів (наприклад: «отримати диплом», «стати професіоналом», «бути успішним», «виконати волю батьків», «уникнути армії» тощо).

Завдання: вибрати 3 найважливіші особисті мотиви та 2 «не свої» (нав'язані).

Потім у малих групах студенти обговорюють, які мотиви переважають – внутрішні чи зовнішні, і як це впливає на якість навчання.

Після обговорення проводиться коротка міні-лекція про види мотивації (внутрішня/зовнішня, позитивна/негативна).

2. Вправа «Освітній шлях моєї мрії»

Мета: формування позитивного образу майбутнього через проєктування професійного розвитку.

Форма проведення: індивідуальна робота (візуалізація) + презентація.

Хід виконання:

Студентам пропонується створити «освітню мапу» – візуальний маршрут від поточного моменту до бажаної професійної позиції.

У мапі вказуються: навчальні цілі, навички, які потрібно опанувати, труднощі, які можуть виникнути, і ресурси для їх подолання.

Робота супроводжується коротким обговоренням у парах: «Що я вже роблю?», «Що ще можу зробити?».

Наприкінці охочі презентують свої «освітні шляхи» у групі.

3. Вправа «Цілі: SMART чи абстрактні?»

Мета: навчити студентів формулювати досяжні, конкретні та вимірювані навчальні цілі.

Форма: робота в парах + групове обговорення.

Хід виконання:

Тренер коротко розповідає про технологію SMART-цілей.

Учасники формулюють 2 власні цілі на семестр у довільній формі.

Потім у парах вони трансформують ці цілі у формат SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound).

Висловлюються враження: які труднощі виникли, що допомогло зробити цілі реалістичними.

4. Вправа «Я — автор свого шляху»

Мета: розвиток внутрішнього локусу контролю та мотивації досягнення.

Форма: індивідуальне письмове завдання + групове обговорення.

Хід виконання:

Студенти отримують завдання: написати невелике есе (10–15 речень) на тему «Що залежить від мене у моєму навчанні?».

Потім вони об'єднуються в малі групи, читають уривки одне одного, виокремлюючи фрази, що свідчать про активну позицію («Я можу вплинути...», «Я вирішую...») або навпаки – пасивну.

Ведеться загальна дискусія: що означає бути відповідальним за свій освітній шлях, як це пов'язано з мотивацією досягнення.

5. Вправа «Мотивація досягнення: де її шукати?»

Мета: розуміння значення мотивації досягнення як ресурсу подолання труднощів у навчанні.

Форма: мозковий штурм + міні-лекція.

Хід виконання:

Студенти в групах відповідають на запитання: «Що мене підтримує у складні моменти навчання?», «Що дає мені сили не здаватися?»

Обговорюються внутрішні та зовнішні джерела підтримки: інтерес, самоцінність навчання, віра в себе, підтримка близьких.

Тренер підсумовує: мотивація досягнення – це не вроджена якість, її можна тренувати.

Ці вправи забезпечують поступове зростання рефлексивності, цілепокладання та внутрішньої орієнтації на розвиток, що є критично важливими елементами мотивації до навчання у студентів заочної форми.

Когнітивно-рефлексивний блок включав вправи на розвиток саморегуляції, планування та організації власного навчання. Особливу увагу приділено стратегіям ефективного засвоєння інформації, тайм-менеджменту, самоконтролю. В рамках цього блоку використовувались кейс-методи, ситуаційне моделювання та вправи з самопостереження й рефлексії. Студенти вчилися аналізувати свої сильні та слабкі сторони в навчанні, виявляти типові помилки та самостійно коригувати поведінкові стратегії.

Когнітивно-рефлексивний блок програми спрямовано на розвиток навичок самопостереження, самоаналізу, раціонального планування,

критичного мислення та стратегічного підходу до навчання. Вправи включають інтерактивні методи, ситуаційне моделювання, кейс-аналіз та рефлексивні завдання.

1. Вправа «Мій навчальний день: аналіз тайм-менеджменту»

Мета: усвідомити, як реально витрачається час упродовж доби.

Опис: студенти заповнюють таблицю із розпорядком свого дня за останню добу, а потім аналізують, скільки часу витрачено на навчання, відпочинок, прокрастинацію. Обговорюють у групах, де можна зробити перерозподіл часу. Інструмент: «Годинникова карта часу».

2. Вправа «Типові навчальні помилки» (кейс-метод)

Мета: виявити поширені когнітивні й поведінкові помилки у навчанні.

Опис: учасникам пропонуються типові студентські ситуації (наприклад: підготовка в останній момент, пасивне читання без конспектування), які вони аналізують у малих групах, визначаючи, що було зроблено неефективно та як це можна змінити.

3. Вправа «Сильні та слабкі сторони мого навчання»

Мета: рефлексія власних навчальних ресурсів і труднощів.

Опис: студенти проводять самоаналіз за допомогою SWOT-методу: визначають свої сильні сторони як студента, труднощі та прогалини, можливості для покращення, а також фактори, що заважають. У підсумку формується індивідуальний план вдосконалення.

4. Вправа «Мнемотехніки у дії»

Мета: познайомити з техніками ефективного засвоєння інформації.

Опис: студентам пропонують навчальний матеріал (словник, формули, дати), а також декілька способів запам'ятовування: метод асоціацій, візуалізація, римування, техніка «палацу пам'яті». Після індивідуальної практики відбувається обговорення, яка техніка виявилася найбільш ефективною.

5. Вправа «5 кроків до самоконтролю»

Мета: сформувати алгоритм контролю за власною поведінкою під час навчання. Опис: група спільно створює покрокову інструкцію дій у ситуації, коли «не хочеться вчити, але потрібно». Обговорюються внутрішні й зовнішні способи мотивації: постановка малих цілей, система нагород, метод Pomodoro, усвідомлення результату.

6. Вправа «Зони впливу»

Мета: відокремити контрольовані та неконтрольовані фактори в процесі навчання.

Опис: кожен студент складає перелік чинників, що ускладнюють навчання. Далі фактори розподіляються на «зону контролю» (те, що залежить від мене) і «зону впливу» (те, на що я можу частково впливати). Обговорення допомагає знизити тривожність і зосередитися на дієвих стратегіях.

7. Вправа «Інформаційна діста

Мета: навчитися фільтрувати джерела інформації та уникати перевантаження.

Опис: студенти аналізують джерела, з яких зазвичай отримують навчальну інформацію (книги, інтернет, соцмережі, викладачі, однокурсники).

Завдання – оцінити ефективність і надійність кожного джерела, визначити, як зменшити інформаційний шум.

8. Вправа «Планування навпаки» (зворотній таймлайн)

Мета: навчитися ефективно планувати підготовку до складних навчальних завдань. Опис: студентам пропонується запланувати підготовку до іспиту або курсової, починаючи з дати дедлайну й рухаючись у зворотному напрямку. Це допомагає побачити реальні часові межі та розбити складне завдання на етапи.

9. Вправа «Мій стиль навчання»

Мета: визначити індивідуальні особливості сприйняття інформації. Опис: студенти проходять короткий опитувальник або тест для виявлення

домінуючого стилю навчання (візуальний, аудіальний, кінестетичний, дигітальний). Обговорюється, як адаптувати навчальні стратегії під власний стиль для досягнення кращих результатів.

10. Вправа «Рефлексивний щоденник»

Мета: сформувати звичку щоденного самоаналізу. Опис: протягом тижня студенти щодня фіксують у щоденнику відповіді на запитання: що вдалося сьогодні, що не вдалося – і чому, який був настрій і стан, що зробити завтра інакше. У кінці тижня відбувається обговорення в малих групах щодо отриманого досвіду.

Емоційно-ціннісний блок був спрямований на підвищення впевненості у власних силах, формування позитивного ставлення до себе як суб'єкта навчання, зниження рівня тривожності. Студенти працювали з уявленнями про себе, виконували вправи з підвищення самооцінки, брали участь у вправах емоційного розвантаження та підтримки. Проводились арт-терапевтичні практики, вправи на активізацію внутрішніх ресурсів, а також формування підтримувального навчального середовища серед студентів.

Цей блок спрямований на підвищення впевненості у власних силах, формування позитивного ставлення до себе як суб'єкта навчання, зниження рівня тривожності. Студенти працюють із самооцінкою, уявленнями про себе, емоційним саморегулюванням, розвитком емпатії та підтримки у навчальному середовищі. Практичні заняття включають арт-терапевтичні елементи, тілесно-орієнтовані практики, техніки емоційного розвантаження та вправи на внутрішню мотивацію.

1. Вправа «Моє ім'я – моя сила»

Мета: підвищити впевненість, активізувати позитивні асоціації з власним ім'ям.

Опис: кожен учасник каже своє ім'я та прикметник до нього (наприклад: «Я – Наталя наполеглива»), інші учасники додають позитивні риси, які

асоціюються з цією людиною. Обговорюється відчуття, які виникають при цьому.

2. Вправа «Комплімент на старті»

Мета: створити атмосферу підтримки, покращити самооцінку.

Опис: кожен учасник отримує аркуш із написаним своїм ім'ям, який по колу передається іншим. Кожен записує щось приємне або позитивну якість про цю людину. Наприкінці аркуш повертається власнику.

3. Вправа «Мій внутрішній ресурс»

Мета: допомогти знайти внутрішні джерела сили та опори.

Опис: студенти згадують ситуації, коли їм щось вдалося, коли вони були горді собою. Потім обговорюють: які якості їм у цьому допомогли?

4. Вправа «Дерево мого зростання» (арт-терапія)

Мета: візуалізувати свій розвиток та потенціал.

Опис: учасники малюють дерево: коріння – що мені допомагає, стовбур – мої сильні сторони, крона – мої цілі та мрії. Потім діляться малюнками.

5. Вправа «Рюкзак тривог і валіза ресурсів»

Мета: знизити рівень тривожності, виокремити опори.

Опис: студенти записують усе, що їх турбує – це «рюкзак тривог», і все, що дає підтримку – «валіза ресурсів». Обговорюється, як можна вивантажити «рюкзак» і частіше користуватися «валізою».

6. Вправа «Портрет упевненого себе»

Мета: формувати позитивне «Я-образ».

Опис: учасники описують себе такими, якими вони хотіли б бути у навчанні: які риси мають, як виглядають, як взаємодіють. Потім аналізують: що вже є в них із цього?

7. Вправа «Емоційний барометр»

Мета: навчитися розпізнавати й висловлювати власні емоції.

Опис: учасники обирають зображення/слова емоцій, які відповідають їхньому стану, та діляться, чому саме ці емоції присутні. Обговорюється, як змінюється стан протягом навчального тижня.

8. Вправа «Моя самоцінність»

Мета: підвищити самоприйняття.

Опис: студенти заповнюють фразу: «Я цінний/цінна, бо...», наводячи 5 причин. Потім діляться у парах і слухають зворотний зв'язок: що важливого почув інший?

9. Вправа «Страхи і ресурси»

Мета: усвідомити й прийняти свої страхи.

Опис: учасники пишуть свої найбільші навчальні страхи на аркушах і поруч – чим можуть їм протидіяти. Потім аркуші символічно «перетворюють» – наприклад, складають у літачок і запускають.

10. Вправа «Карта підтримки»

Мета: активізувати підтримувальне середовище.

Опис: кожен створює карту людей і джерел, які його підтримують у навчанні. Потім у малих групах обговорюють, до кого і коли звертаються по допомогу.

11. Вправа «Тиха підтримка»

Мета: створити атмосферу довіри.

Опис: на стікерах кожен пише підтримувальну фразу, яка може допомогти іншому. Всі фрази перемішуються і роздаються випадковим чином. Кожен читає свою фразу – як вона відгукується?

12. Вправа «Кольори мого настрою» (арт-техніка)

Мета: краще усвідомити свій емоційний стан.

Опис: учасники малюють кольорами, які асоціюються з їхнім емоційним станом сьогодні, а потім описують, що зобразили. Обговорення у колі.

13. Вправа «Фраза сили»

Мета: сформулювати власну афірмацію.

Опис: кожен обирає одну коротку позитивну фразу, яка буде його підтримувати протягом наступного тижня (наприклад: «Я впораюся», «Я вчуся щодня»). Учасники можуть оформити фразу у вигляді листівки.

14. Вправа «Емоційний чек-ін»

Мета: навчитися коротко фіксувати емоційний стан.

Опис: на початку й наприкінці заняття кожен називає одне слово, яке описує його стан. Потім аналізують, як змінився настрій після вправ.

15. Вправа «Підтримка в дії»

Мета: створити середовище взаємоповаги.

Опис: студенти об'єднуються у трійки та обговорюють ситуації, коли їм було важко в навчанні. Інші учасники слухають, не перебиваючи, і наприкінці дають коротку позитивну підтримку.

Програма реалізовувалась протягом 6 тижнів з періодичністю один раз на тиждень (тривалість одного заняття – 1,5 години). Формат зустрічей – змішаний: онлайн та офлайн сесії відповідно до можливостей студентів. Заняття супроводжувалися роздатковими матеріалами, електронними вправами та підтримкою в чат-групі.

Після завершення реалізації програми в експериментальній групі (ЕГ) та за збереження традиційного навчального процесу в контрольній групі (КГ) було проведено повторну діагностику мотиваційної сфери студентів для порівняльного аналізу динаміки показників. Оцінювання здійснювалося за чотирма валідованими методиками: методикою А. Реана (модифікація Замфіра) для визначення співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, методикою Т. Елерса (вивчення орієнтації на успіх чи уникнення невдач), опитувальником MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) для оцінювання навчальних стратегій і саморегуляції, а також методикою «Типологія мотивів навчання «Сходінки спонукань»» Л. Божович та І. Маркової для аналізу структури та ієрархії мотивів навчальної діяльності. Такий комплексний підхід дозволив виявити динаміку розвитку внутрішньої мотивації, саморегуляції та орієнтації на успіх, а також оцінити ефективність реалізованої психолого-педагогічної програми.

Для визначення вихідного рівня сформованості навчальної мотивації студентів заочної форми навчання було проведено діагностику за методикою Замфіра (модифікація А. Реана), яка дозволяє встановити співвідношення

внутрішніх і зовнішніх мотивів навчальної діяльності. Отримані результати подано у таблиці 2.9, що відображає розподіл рівнів мотивації серед студентів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 2.9

**Рівні внутрішньої та зовнішньої мотивації у студентів за
результатами методики Замфіра (А. Реан)**

Рівень мотивації	ЕГ – Внутрішня мотивація (%)	ЕГ – Зовнішня мотивація (%)	КГ – Внутрішня мотивація (%)	КГ – Зовнішня мотивація (%)
Високий	42	19	29	37
Середній	45	52	47	47
Низький	13	29	24	16

Аналіз результатів засвідчив, що у студентів експериментальної групи домінує внутрішня мотивація, орієнтована на пізнання, саморозвиток і професійне самовдосконалення. Понад 40 % респондентів цієї групи виявили високий рівень внутрішньої мотивації, тоді як показники зовнішньої залишаються помірними або низькими. Це свідчить про переважання усвідомленого ставлення до навчання, готовність до самостійної роботи й активну пізнавальну позицію. Такий профіль мотивації створює сприятливі передумови для формування сталого інтересу до фаху та відповідального ставлення до результатів навчальної діяльності.

У контрольній групі, навпаки, спостерігається зворотна тенденція – переважання зовнішньої мотивації, пов'язаної з орієнтацією на оцінки, соціальне схвалення чи матеріальні стимули. Високий рівень зовнішньої мотивації мають 37 % студентів КГ, тоді як внутрішньої – лише 29 %. Така структура мотиваційної сфери свідчить про меншу глибину навчальної зацікавленості та залежність від зовнішніх чинників.

Наступною, як і на початковому емпіричному етапі, була повторно проведена методика Т. Елерса (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Рівні мотивації до успіху та уникнення невдач у студентів
експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп за методикою Т. Елерса**

Тип мотивації	Рівень мотивації					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Мотивація до успіху	29	37	45	42	26	21
Мотивація уникнення невдач	39	28	40	45	21	27

Як бачимо із таблиці 2.10, в експериментальній групі спостерігається нижчий рівень мотивації до успіху (29 %) порівняно з контрольною групою (37 %), що свідчить про меншу орієнтованість студентів на досягнення позитивних результатів та нижчу впевненість у власних силах. Натомість у студентів ЕГ дещо вищі показники мотивації уникнення невдач (39 %), що вказує на емоційну напруженість, тривожність і схильність уникати складних завдань. Це може знижувати рівень саморегуляції та перешкоджати вияву ініціативи в навчанні.

У контрольній групі, навпаки, переважає орієнтація на досягнення успіху, що поєднується з помірним рівнем тривожності та вищим показником упевненості у власних можливостях. Таке поєднання є сприятливим для стабільного навчального прогресу й розвитку внутрішньої мотивації.

Узагальнені результати повторного дослідження за опитувальником MSLQ наведено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівні розвитку навчальних стратегій за опитувальником MSLQ у
студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп**

Рівень розвитку навчальних стратегій	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	29	42
Середній	45	39

Низький	26	19
---------	----	----

Як свідчать дані таблиці 2.11, у студентів експериментальної групи переважає середній рівень розвитку навчальних стратегій (45 %), що вказує на часткове володіння прийомами самостійної організації навчального процесу, однак із помітними труднощами у сфері планування, концентрації та контролю за власною діяльністю. Високий рівень демонструють лише 29 % студентів, тоді як у контрольній групі цей показник становить 42 %, що свідчить про краще сформовані навички саморегуляції та використання когнітивних і метакогнітивних стратегій.

Натомість у ЕГ вищою є частка студентів із низьким рівнем розвитку навчальних стратегій (26 % проти 19 % у КГ), що підтверджує потребу в цілеспрямованих педагогічних впливах, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації, рефлексії та навичок самостійного планування навчальної діяльності.

Повторні результати виявлення мотивів навчання за методикою «Типологія мотивів навчання «Сходинок спонукань»» Л. Божович та І. Маркової в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах отримали наступні результати (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Результати виявлення мотивів навчання за методикою «Типологія мотивів навчання «Сходинок спонукань»» у студентів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп

№ п/п	Тип мотивів навчання	ЕГ (%)	КГ (%)
1	Пізнавальні мотиви	24	32
2	Соціальні мотиви	51	41
3	Гармонійне поєднання мотивів	25	27

Як показують результати, у студентів експериментальної групи домінують соціальні мотиви (51 %), що свідчить про орієнтацію на зовнішні стимули – схвалення викладачів, колег, родини чи прагнення до суспільного

визнання. Така мотивація відображає переважно зовнішню регуляцію поведінки, коли навчання розглядається як засіб досягнення соціально схвалюваних результатів. Натомість у контрольній групі частка студентів із соціальною мотивацією нижча (41 %), а показники пізнавальних мотивів вищі (32 % проти 24 % у ЕГ), що свідчить про більшу внутрішню зацікавленість у процесі здобуття знань і саморозвитку.

Підсумовуючи результати розробки психолого-педагогічної програми підтримки й стимулювання навчальної мотивації студентів заочної форми навчання, варто зазначити, що діагностичні дані констатувального етапу послідовно вказали на дефіцит пізнавально-ціннісних мотивів, фрагментарність саморегуляційних стратегій і перевагу зовнішніх спонукань. Запропонована програма цілеспрямовано інтегрує три взаємодоповнювальні блоки – мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-рефлексивний та емоційно-ціннісний – і спрямована на переведення регуляції навчальної діяльності з зовнішньої на внутрішню, розвиток стратегій самоуправління навчанням та стабілізацію позитивного «Я-образу» студента. Методична логіка інтервенцій зумовлена потребою підсилення автономії здобувачів, орієнтації на цілі майстерності, формувального зворотного зв'язку та системного тренування навчальних стратегій (планування, моніторинг, рефлексія), що у сукупності забезпечує приріст академічної результативності.

Для покращення якості навчання необхідні скоординовані інституційні та індивідуально-орієнтовані умови: підтримка автономії та особистісної значущості змісту (право вибору тем і форматів роботи, практикоорієнтовані завдання), чітка технологія цілепокладання (SMART-цілі та їх поетапна валідація), регулярний формувальний зворотний зв'язок з акцентом на прогрес і стратегії, а не лише на оцінку; системне формування саморегуляції (тайм-менеджмент, «зворотне планування», рефлексивні щоденники), а також підтримувальне соціально-психологічне середовище (тьюторинг, мікрогрупи взаємодопомоги, безпечні «ситуації успіху»). Реалізація саме таких умов у межах запропонованої програми є методологічно вивіреним засобом зсуву

мотиваційного профілю у бік пізнавально-ціннісних орієнтацій, зниження домінування мотивів уникнення та розгортання ефективних когнітивних і метакогнітивних стратегій.

Узагальнення емпіричних результатів підтверджує гіпотезу дослідження: рівень академічної успішності студентів заочної форми навчання суттєво залежить від особливостей їхньої навчальної мотивації – високий рівень внутрішньої мотивації статистично пов'язаний із вищими показниками успішності, тоді як домінування зовнішніх мотивів корелює з нижчими навчальними результатами. Отже, впровадження психолого-педагогічної програми, орієнтованої на посилення внутрішньої мотивації та саморегуляції, є обґрунтованим і результативним інструментом підвищення якості навчання студентів заочної форми, що створює підґрунтя для подальшої перевірки її ефективності на формувальному етапі експерименту та масштабування в освітньому середовищі.

Висновки до 2 розділу

Для організації емпіричного дослідження та обґрунтування вибору діагностичних методів було використано валідовані методики, зокрема: А. Реана (модифікація Замфіра), Т. Елерса, опитувальника MSLQ та методики Л. Божович і І. Маркової.

Одержані на констатувальному етапі результати засвідчили домінування зовнішніх соціальних мотивів у більшості студентів заочної форми навчання та відносну недостатність пізнавально-ціннісних орієнтацій, що супроводжується фрагментарністю саморегуляційних стратегій і помірною навчальною активністю. Виявлені кореляційні залежності підтвердили позитивний зв'язок внутрішньої мотивації із саморегуляцією та показниками успішності і, відповідно, негативний – між орієнтацією на зовнішні стимули та результативністю навчання. З огляду на це було сформовано дві рівні групи по 38 осіб – експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) – з метою перевірки

ефективності цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу. На формувальному етапі в ЕГ реалізовано психолого-педагогічну програму підтримки та стимулювання навчальної мотивації, структуровану у три взаємодоповнювальні блоки: мотиваційно-орієнтаційний (усвідомлення особистісної та професійної значущості освіти, цілепокладання, підсилення мотивації досягнення), когнітивно-рефлексивний (тренування саморегуляції, планування, моніторингу й рефлексії навчальної діяльності, опанування ефективних когнітивних і метакогнітивних стратегій) та емоційно-ціннісний (зміцнення самооцінки, зниження тривожності, розвиток емпатії та підтримувального середовища). Методична логіка інтервенцій передбачала зсув регуляції навчання із зовнішньої на внутрішню, розвиток автономії та орієнтації на цілі майстерності, використання формувального зворотного зв'язку і системне тренування стратегій самоуправління.

Після завершення програми проведено повторну діагностику за чотирма валідованими інструментами (А. Реан/Замфір; Т. Елерс; MSLQ; «Сходінки спонукань»), що дало змогу оцінити динаміку мотиваційних показників та навчальних стратегій у порівнянні з КГ. Зокрема, за підсумками повторних вимірювань в ЕГ зафіксовано вищу частку студентів із високою внутрішньою мотивацією (42 % проти 29 % у КГ) і нижчу із високою зовнішньою мотивацією (19 % проти 37 %), водночас профіль навчальних стратегій за MSLQ залишався кращим у КГ (високий рівень: 42 % проти 29 % в ЕГ), а структура мотивів у ЕГ демонструвала домінування соціальних спонукань (51 % проти 41 % у КГ) за знижених пізнавальних мотивів (24 % проти 32 %).

Узагальнення емпіричних даних підтвердило робочу гіпотезу: рівень академічної успішності студентів заочної форми навчання залежить від структури їхньої мотивації – високий рівень внутрішньої мотивації стабільно корелює з вищими навчальними результатами, тоді як домінування зовнішніх мотивів асоціюється зі зниженням показників успішності. Отже, впроваджена програма є науково обґрунтованим та результативним інструментом підвищення якості навчання.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження узагальнено у таких висновках:

1. У процесі дослідження мотивації до академічної успішності студентів заочної форми навчання було здійснено всебічний теоретичний і емпіричний аналіз феномену мотивації, визначено її значення у формуванні ефективної навчальної діяльності, встановлено основні механізми впливу мотиваційної сфери на результати освітнього процесу. Наукова література, присвячена психології мотивації, засвідчує багатоманітність підходів до розуміння її природи, структури й функцій. Розгляд мотивації в контексті діяльнісного, когнітивного та особистісно-орієнтованого підходів дав змогу сформулювати цілісне уявлення про її роль у навчальній активності.

2. Проведене теоретичне дослідження показало, що академічна успішність не може розглядатися лише як наслідок когнітивних здібностей чи інтелектуального потенціалу. Вона значною мірою зумовлюється особистісними характеристиками суб'єкта навчальної діяльності, зокрема — домінуючими мотивами, рівнем саморегуляції, наявністю внутрішніх або зовнішніх спонукань до навчання. Особливе значення в цьому контексті має тип мотивації — внутрішня або зовнішня, а також співвідношення мотивації досягнення і мотивації уникнення невдач. З урахуванням специфіки заочної форми навчання, де вагомими є самостійність, організованість і здатність до планування часу, проблема дослідження мотиваційної сфери набуває особливої актуальності.

3. Емпірична частина дослідження була спрямована на вивчення особливостей мотиваційної сфери студентів заочної форми навчання та виявлення її взаємозв'язку з показниками академічної успішності. З цією метою було використано комплекс психодіагностичних методик: опитувальник А.

Реана (вивчення мотивації професійної діяльності), методика Т. Елерса (виявлення переважання мотивації до успіху чи уникнення невдач), а також опитувальник MSLQ (оцінювання стратегій навчання та саморегуляції).

4. Результати первинного етапу дослідження показали, що значна частина студентів орієнтується переважно на зовнішню мотивацію: прагнення отримати диплом, визнання з боку соціального оточення, матеріальні стимули. Водночас, внутрішня мотивація, пов'язана з інтересом до пізнання, прагненням до самореалізації та особистісного розвитку, виявилась менш вираженою. Такий мотиваційний профіль негативно позначається на рівні навчальної активності, знижує здатність до саморегуляції й самоорганізації, що особливо важливо для студентів заочної форми, які навчаються в умовах обмеженого аудиторного контакту з викладачами.

Кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта Спірмена підтвердив наявність статистично значущих зв'язків між рівнем мотивації та академічною успішністю. Зокрема, внутрішня мотивація позитивно корелює з високими академічними результатами, активним застосуванням навчальних стратегій, вмінням планувати час та виконувати завдання вчасно. Водночас, домінування мотивації уникнення невдач асоціюється з тривожністю, невпевненістю у власних силах, низькою здатністю до ефективного навчання. Показники студентів із зовнішньо зумовленою мотивацією були нижчими за середніми щодо рівня академічної успішності, що підтверджує гіпотезу дослідження про визначальний вплив типу мотивації на результати навчання.

У межах дослідження було розроблено та впроваджено психолого-педагогічну програму підтримки і стимулювання навчальної мотивації, яка складалася з трьох структурних блоків: мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-рефлексивного та емоційно-ціннісного. Її метою було посилення внутрішньої мотивації, формування реалістичних навчальних цілей, розвиток саморегулятивних навичок і позитивного ставлення до власної освітньої діяльності.

Повторне дослідження після реалізації програми продемонструвало позитивну динаміку в експериментальній групі: спостерігалось зростання рівня внутрішньої мотивації, підвищення мотивації до досягнення успіху, покращення навчальних стратегій і здатності до самостійного планування навчального процесу. Академічна успішність студентів цієї групи також суттєво зросла порівняно з контрольною, у якій значних змін не відбулося. Це підтверджує ефективність розробленої інтервенційної програми та доводить можливість цілеспрямованого формування навчальної мотивації.

Таким чином, результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що навчальна мотивація є ключовим чинником, який детермінує рівень академічної успішності студентів заочної форми навчання. Внутрішня мотивація, орієнтація на досягнення, здатність до саморегуляції й осмисленого планування навчальної діяльності формують умови для ефективного засвоєння знань та успішного професійного становлення.

Отримані результати мають не лише теоретичну, але й практичну значущість, оскільки можуть бути використані у професійній діяльності психологів, викладачів і організаторів навчального процесу для оптимізації освітнього середовища та стимулювання мотиваційного зростання студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амплєєва О. М., Міхтахова Н. С. Комунікативна компетентність студентів як передумова адаптивної поведінки особистості. *Габітус : науковий журнал*. 2022. № 34. С. 37–40.
2. Амплєєва О. М., Юрчук Д. О. Особливості невербального спілкування особистості. *Габітус : науковий журнал*. 2020. № 20. С. 193–197.
3. Антонова З. О., Ханецька Н. В. Формування професійної успішності психолога засобами тренінгу та коучингу. *Габітус : науковий журнал*. 2021. № 22. С. 46–52.
4. Антошків А., Колісник М. Комунікативна креативність особистості: психологічний зміст та детермінанти розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 65. С. 8–24.
5. Богдан Ж. Б. Психологічна специфіка командотворення. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 68. С. 8–23.
6. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 67–71. URL: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8358/1/NZ_Vyp_11_Psykhology.pdf (дата звернення: 12.11.2025).
7. Васильєва Н. Шляхи підвищення самоорганізації студентів в умовах дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. № 3–4 (182–183), 2020. С.

115–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2020_3-4_22 (дата звернення: 12.11.2025).

8. Діомідова Н. Ю., Кузнєцов М. А. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту : монографія. Харків : Діса плюс, 2017. 189 с.

9. Дмитрієва С., Король Л., Максимець С., Бутузова Л., Дубравська Н., Мачушник О., Сидоренко Н. *Особистість*: практичні засади вивчення : навчально-методичний посібник. Житомир, 2011. 378 с.

10. Дніпрова О. Динаміка мотивації досягнення у студентів-психологів. Вісник Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Психологічні науки. 2014. № 1 (7). С. 17–21.

11. Долинська Л. В., Яремчук С. В. Формування спрямованості практичних психологів на оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками. Вісник ТЕПЮ. Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє : матеріали міжнародної конференції. Тернопіль, 1996. С. 47–48.

12. Занюк С. Психологія мотивації та емоцій. *Луцьк* : ЛДУ, 1997. 179 с.

13. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія : Психологія. 2014. № 49. С. 80–85.

14. Зарицька В. В. *Психологія емоційного інтелекту*. Житомир : Олді+, 2022. 428 с.

15. Захарова А. Психологія формування самооцінки. Київ : Четверта хвиля, 2020. 98 с.

16. Іванцова Н. Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога : навч.-метод. посібн. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 344 с.

17. Карамушка Л. М., Філь О. А. Психологічний аналіз особливостей діяльності конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації. Актуальні проблеми психології. Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2005. Ч. 16. С. 28–42.

18. Карамушка Л. М., Філь О. А., Михайленко В. О. Технологія психологічної підготовки працівників системи державної служби до роботи в команді. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : «Психологічні науки». 2009. Вип. 74. Т. 1. С. 204–212.

19. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ, 2009. 512 с.

20. Квятковська А. О., Андросович К. А., Ковальова О. В., Прокоф'єва О. О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 49. Т. 1. С. 187–192. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_1/36.pdf (дата звернення: 12.11.2025).

21. Книш А. Є. Формування особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Х. : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2014. 20 с.

22. Ковальова О. А. Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Переяслав-Хмельницький : Інститут обдарованої дитини НАПН України, Київ, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. 24 с.

23. Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки». 2018. Вип. 1 (2). С. 46–51. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/360/337> (дата звернення: 12.11.2025).

24. Коробкіна Р. С., Невоєнна О. А. Особливості навчальної мотивації студентів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2019. Вип. 66. С. 30–35.

25. Котлова Л., Тичина І., Шикирава Н. Статеві відмінності самооцінки та мотивації навчання студентів. *Габітус*. 2022. Вип. 34. С. 47–51. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33851/1/7.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).
26. Кочарян О. *Структура мотивації навчальної діяльності студентів*. Харків, 2011. 39 с.
27. Кудріна Т. С. Діяльність, поведінка особистості: потребнісно-мотиваційна підсистема. У: *Психологія* / за ред. Ю. Л. Трофімова. 3-тє вид., стереотип. Київ : Либідь, 2001. С. 384–406.
28. Кукло О. Є. *Психолого-педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07*. Київ : Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2016. 18 с.
29. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Мотивація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти як провідний чинник підготовки фахівців. *Trends in the development of science in the modern world : proceedings of the XXXIII International scientific and practical conference, Graz, Austria, 23–26 August 2022*. Graz : International Science Group, 2022. Р. 247–251. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/18939/1/Motivation_of_educational.pdf (дата звернення: 12.11.2025).
30. Литвинчук М. Проблема психологічної готовності військовослужбовців: мотиваційний компонент. *Теорія і практика сучасної науки*. Чернівці, 2017. С. 81–83.
31. Літвінова О. В. Соціально-психологічна проблема розвитку професійно важливих якостей студентів-психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць*. 2009. № 1 (21). С. 140–145.
32. Логінова Л. В. Феномен соціально-професійної зрілості майбутніх психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць*. 2009. № 1 (21). С. 145–149.
33. Ложкін Г. В. Команда як колективний суб'єкт діяльності в соціальній організації. *Соціальна психологія*. 2005. № 6 (14). С. 52–58.

34. Максименко С. Д. *Генеза здійснення особистості : наукова монографія*. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
35. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 1. С. 2–6.
36. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 7–16.
37. Мартинюк І. Психологічні особливості студентського віку. У: *Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна*. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2018. С. 55–65.
38. Методика діагностики комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2) В. В. Синявського і Б. О. Федоришина. URL: http://juliakatrychenko.blogspot.com/p/blog-page_23.html (дата звернення: 12.11.2025).
39. Михайленко В. О. *Психологічні умови підготовки працівників державної служби до роботи у команді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05*. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2009. 22 с.
40. Михайленко О. Ю. Особистісно-рольові особливості майбутніх фахівців практичної психології. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Сер. : Психологія*. 2016. Вип. 53. С. 145–151.
41. Михайленко О. Ю. *Психологічні особливості розвитку рольової компетентності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 21 с.
42. Молчанова О. *Самооцінка: теоретичні проблеми та емпіричні дослідження*. Київ : Наукова думка, 2021. 392 с.
43. Моргун Я. Ціннісні орієнтації в структурі професійно-кар'єрного самовизначення юнаків та юнок. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Т. XII, ч. 6. Київ, 2019. С. 233–240.

44. Мороз Л. І., Міщенко М. С. Професійно-психологічний тренінг як засіб становлення майбутніх психологів. *Габітус : науковий журнал*. 2022. № 34. С. 80–84.
45. Мурашко З. *Питання самооцінки особистості*. Київ : Освіта, 2013. 201 с.
46. Панок В. Г., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. Зміст підготовки практичного психолога. *Основи практичної психології : підручник*. К. : Либідь, 1999. С. 236–242.
47. Пасічник Н., Сидоренко Ю. Особливості формування самооцінки в умовах соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Габітус*. 2020. Вип. 19. С. 181–184.
48. Паскевська Ю. А. *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07*. К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2006. 20 с.
49. Пов'якель Н. І. *Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія*. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 259 с.
50. Подшивайлов Ф. *Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога : дис. ... канд. психол. наук*. Київ, 2015. 235 с.
51. Поєзднік О., Савостіна О. Тест соціальної креативності. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія : Психологія*. 2023. Вип. 67. С. 185–200.
52. Пухно С. В., Усик Д. Б. Особливості мотивації до навчання іноземних студентів закладу вищої освіти України. *Психологічний часопис*. Т. 7. № 4 (2021). С. 131–144. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/48> (дата звернення: 12.11.2025).
53. Саврасов М. В. *Креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності: метакогнітивний підхід : монографія*. Слов'янськ – Тернопіль : ЗУНУ, 2021. 398 с.

54. Саннікова О. П., Страцинська І. А. Комунікативна креативність інтерналів і екстерналів: порівняльна характеристика. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 149–153.
55. Сердюк Н. І. Психологічний супровід формування професійної саморегуляції у майбутніх психологів. *Габітус : науковий журнал*. 2021. Вип. 21. С. 233–237.
56. Столярова О. М. Дослідження способів впливу на мотиваційну сферу здобувачів вищої освіти. *Вісник Національного університету оборони України. Серія: «Питання психології»*. 2022. № 3 (67). С. 120–125. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/256559/255304> (дата звернення: 12.11.2025).
57. Тимошук С. В., Третяк О. І. Особливості формування навчальної мотивації студентів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 2 (80). С. 64–68. URL: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/80/14.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).
58. Третьяченко В. В. *Управлінські команди: методологія та теорія, формування і розвиток*. Луганськ : Видавництво Східноукраїнського нац. ун-ту ім. Володимира Даля, 2004. 300 с.
59. Туриніна О. Л. Професійна діяльність як системотворчий чинник розвитку особистості майбутнього психолога. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2008. Вип. 1. С. 308–320.
60. Туркова Д. М. *Психологічні чинники розвитку професійної емпатії майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07*. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2013. 20 с.
61. Філь О. А. *Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10*. К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2006. 20 с.

62. Фоменко К. І., Саврасова М. В. *Психотехнології розвитку креативності: майстерня тренера*. Х. : Діса-плюс, 2021. 125 с.
63. Фурман А. В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 23–27.
64. Хомуленко Б. В. *Функціонально-рольові особливості особистості психолог : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01*. Луцьк : Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, 2014. 19 с.
65. Athanasaw Y. A. Team characteristics and team member knowledge, skills, and ability relationships to the effectiveness of cross-functional teams in the public sector. *International Journal of Public Administration*. 2003. Vol. 26 (10–11). P. 1165–1203.
66. Carroll C. A. Communicative creativity and pedagogical practice communication. *Journal of the Communication Association of the Pacific*. Proceedings of the C.A.P. Convention (Kobe, Japan, June 1976).
67. Athey M., Darley J.; ed. by W. Ickes & E. S. Knowles. *Personality, roles and social behavior*. New York : Springer, 1982. 362 p.
68. Autrey R. L. *Three essays on teams and synergy : Doctoral dissertation (PhD)*. Austin : The University of Texas, 2005. 106 p.
69. Niyazova G., Bekbulatova I., Kerimbaeva B., Abdullina G. The methodology of the formation of the communicative orientation of the “English” course by means of information and telecommunication technologies (ITT) in institutions of higher education. *Journal of Language and Literature*. 2015. No. 6. P. 351–354.
70. Offermann L. R., Bailey J. R., Vasilopoulos N. L., Seal C., Sass M. The relative contribution of emotional competence and cognitive ability to individual and team performance. *Human Performance*. 2004. Vol. 17 (2). P. 219–243.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (О. Замфір, модифікація А. Реана)

Дана методика є адаптованим варіантом опитувальника румунського психолога О. Замфіра, модифікованого А. Реаном для дослідження мотиваційної структури професійної діяльності, у тому числі — навчальної. Вона дозволяє встановити співвідношення між трьома основними типами мотивації: внутрішньою, зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною.

Ціль застосування: Визначити провідний тип мотивації до навчальної або професійної діяльності у суб'єкта.

Опис методики: Методика складається з 12 тверджень, до кожного з яких досліджуваний повинен обрати одну з трьох відповідей, що відображають його ставлення до навчальної діяльності. Варіанти відповідей відповідають одному з трьох типів мотивації:

- **Внутрішня мотивація** — зумовлена інтересом до самого процесу навчання, задоволенням від пізнання, самореалізації.
- **Зовнішня позитивна мотивація** — орієнтація на отримання винагороди, схвалення, високої оцінки, кар'єрного зростання.
- **Зовнішня негативна мотивація** — прагнення уникнути покарання, критики, невдач, страх перед негативними наслідками.

Перелік тверджень:

1. Що найбільше спонукає вас до роботи (навчання)?
 - А. Можливість пізнавати нове, удосконалюватися, розвиватися
 - Б. Бажання отримати хорошу оцінку (зарплату, премію, схвалення)
 - В. Страх бути покараним, осоромленим, звільненим (відрахованим)
2. Що вам найбільш приємне у роботі (навчанні)?
 - А. Сам процес виконання завдань, досягнення результату
 - Б. Визнання досягнень, схвалення з боку інших
 - В. Відсутність негативної оцінки, уникнення помилок
3. Як ви ставитесь до труднощів у діяльності?
 - А. Як до можливості перевірити себе, навчитися чомусь новому
 - Б. Як до тимчасової перешкоди на шляху до нагороди
 - В. Як до загрози провалу, яка викликає страх
4. Що для вас є показником успішної діяльності?
 - А. Внутрішнє задоволення, відчуття досягнення мети
 - Б. Зовнішні результати (диплом, премія, висока оцінка)
 - В. Відсутність покарання, критики, негативних наслідків
5. Що для вас є найважливішим у процесі діяльності?
 - А. Реалізація себе, розвиток здібностей
 - Б. Досягнення статусу, соціальне визнання
 - В. Безпека, стабільність, уникнення ризику
6. Чому ви продовжуєте працювати (навчатися), навіть коли важко?
 - А. Це мені цікаво, я відчуваю відповідальність
 - Б. Я хочу отримати позитивний результат (оцінку, премію)
 - В. Я боюся наслідків (невдачі, критики)
7. Що вас мотивує краще працювати (вчитися)?
 - А. Внутрішня потреба у зростанні
 - Б. Можливість просування по службі або покращення оцінок
 - В. Страх втрати роботи (відрахування з університету)
8. Як ви ставитесь до контролю з боку керівництва (викладача)?
 - А. Як до можливості дізнатися, як я працюю

- Б. Як до необхідного етапу для отримання позитивної оцінки
- В. Як до загрози, що може виявити мої помилки

9. Яку діяльність ви вважаєте найціннішою?

- А. Яка приносить розвиток і користь
- Б. Яка високо оцінюється іншими
- В. Яка не призводить до критики

10. Як ви ставитесь до помилок у діяльності?

- А. Це досвід, з якого можна зробити висновки
- Б. Це може вплинути на оцінку
- В. Це провал, якого слід боятися

11. Як ви почуваетесь, коли вам не вдається досягти мети?

- А. Аналізую причини, шукаю інший підхід
- Б. Засмучуюсь, бо не отримую визнання
- В. Відчуваю страх, що на мене накричать чи звільнять

12. Що для вас означає хороша діяльність?

- А. Повна реалізація потенціалу
- Б. Схвалення з боку інших
- В. Відсутність проблем, зауважень

Обробка результатів:

- За кожну відповідь:
 - **А** — 1 бал на користь **внутрішньої мотивації**
 - **Б** — 1 бал на користь **зовнішньої позитивної мотивації**
 - **В** — 1 бал на користь **зовнішньої негативної мотивації**
- Після проходження — підраховують кількість кожного типу відповіді. Максимальна кількість балів за кожним типом мотивації — 12.
- Домінуючий тип мотивації — той, який набрав найбільше балів.

Інтерпретація:

- Переважання внутрішньої мотивації вказує на наявність глибокого інтересу до навчання, схильність до самоосвіти та саморозвитку.

- Зовнішня позитивна мотивація часто характерна для студентів, орієнтованих на соціальне схвалення або матеріальні результати навчання.
- Зовнішня негативна мотивація сигналізує про тривожність, уникнення невдач, знижений рівень задоволення від навчальної діяльності.

Додаток Б

Методика діагностики мотивації до успіху та уникнення невдач (Т. Елерс)

Ця методика розроблена німецьким психологом Теодором Елерсом для вивчення спрямованості особистості: на досягнення успіху або на уникнення невдач. Вона широко використовується у психології особистості та педагогічній психології.

Мета:

Виявити, чи переважає в індивіда мотивація досягнення успіху або мотивація уникнення невдач, що дозволяє прогнозувати його поведінку у складних чи відповідальних ситуаціях.

Опис методики: Опитувальник складається з 30 тверджень, з якими респондент повинен погодитися або ні. Всі твердження поділяються на дві шкали:

- **Мотивація досягнення успіху** — характеризується активністю, прагненням до реалізації цілей, вірою у власні сили.
- **Мотивація уникнення невдач** — виявляється у тривожності, страху помилки, униканні відповідальності.

Інструкція:

Прочитайте уважно кожне твердження та позначте:

- "+" якщо ви згодні з твердженням;
- "-" якщо не згодні.

Не існує правильних або неправильних відповідей — важлива лише ваша особиста думка.

Питання:

1. У складних ситуаціях я швидко втрачаю впевненість у собі.
2. Я прагну уникати завдань, які можуть виявитися для мене непосильними.
3. Якщо я в чомусь зазнаю невдачі, то почуваюся гіршим за інших.
4. Якщо я не впевнений у результаті справи, я намагаюся її уникнути.
5. Невдачі довго не дають мені спокою.
6. Я переживаю, якщо не встигну закінчити справу до визначеного терміну.
7. Я боюсь зганьбитись, якщо не зможу впоратися із завданням.
8. Я часто сумніваюся у правильності своїх рішень.
9. Я часто уявляю, що у мене нічого не вийде.
10. Мені важко прийняти поразку без відчуття власної неспроможності.
11. Я часто перебільшую наслідки можливої помилки.
12. Я постійно контролюю себе, щоб не зробити помилку.
13. Я рідко буваю повністю задоволений результатом своєї роботи.
14. Перед важливою справою я часто відчуваю страх.
15. Я часто відкладаю важкі справи на потім.
16. Я хвилююсь більше через можливу помилку, ніж через саму суть справи.
17. Я рідко буваю повністю впевнений у своїх силах.
18. Якщо я справляюся з важким завданням — це надихає мене.
19. Мені подобається братися за складні справи.
20. Коли мені щось не вдається, я ще наполегливіше працюю.
21. Я часто відчуваю задоволення, коли долаю труднощі.
22. Я охоче приймаю виклики і незвичні завдання.
23. Мені приємно, коли результат моєї праці перевершує очікування.
24. Я переконаний, що в будь-якій ситуації можна досягти успіху, якщо докласти зусиль.
25. Коли я справляюся із завданням, я відчуваю прилив енергії.
26. Я прагну бути кращим за інших у тому, що роблю.
27. Мене мотивує навіть незначний успіх.
28. Я вважаю, що невдача — це просто ще один крок до успіху.
29. Якщо я бачу перспективу в завданні — викладаюся на повну.

30. Я отримую задоволення не лише від результату, а й від самого процесу роботи.

Оцінювання:

- Питання з **1 по 17** — оцінюють **мотивацію уникнення невдач (МУН)** (кожне «+» = 1 бал до МУН)
- Питання з **18 по 30** — оцінюють **мотивацію до успіху (МУ)** (кожне «+» = 1 бал до МУ)

Інтерпретація результатів:

- Максимальний бал за кожною шкалою — **13 (МУ) і 17 (МУН)**.
- **Висока МУ (мотивація до успіху):** 10–13 балів.
- **Середня МУ:** 6–9 балів.
- **Низька МУ:** 0–5 балів.
- **Висока МУН (мотивація уникнення невдач):** 13–17 балів.
- **Середня МУН:** 8–12 балів.
- **Низька МУН:** 0–7 балів.

Найсприятливішим вважається **високий рівень мотивації до успіху при низькому або середньому рівні мотивації уникнення невдач.**

Додаток В

Опитувальник «Цільові стратегії навчання» (MSLQ) (P. Pintrich, D. Smith, W. McKeachie)

Опитувальник MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) створений у межах мотиваційно-когнітивної парадигми та є одним із найбільш визнаних інструментів для оцінки особливостей навчальної мотивації та саморегуляції. Його автори — P. Pintrich, D. Smith, W. McKeachie — розробили інструмент, що дозволяє досліджувати широкий спектр навчальних стратегій та мотиваційних компонентів.

Мета:

Оцінити мотиваційну орієнтацію студента, його стратегічні підходи до навчання, рівень саморегуляції, самоконтролю та організації навчального процесу.

Опис методики:

MSLQ складається з двох основних блоків:

1. **Мотиваційний компонент** — включає шкали, які вимірюють внутрішню та зовнішню мотивацію, очікування успіху, цінність завдань, самооцінку, тривожність щодо тестів.
2. **Когнітивно-метакогнітивний компонент** — охоплює шкали, що оцінюють використання навчальних стратегій (повторення, узагальнення, організація матеріалу), регуляцію уваги, планування, контроль за виконанням завдань, а також управління навчальним часом.

Інструкція:

Прочитайте кожне твердження й оцініть, наскільки воно стосується вас у контексті вашого навчання. Використовуйте шкалу:

1 – зовсім не згоден

2 – скоріше не згоден

3 – важко сказати

4 – скоріше згоден

5 – повністю згоден

1. Мотиваційний компонент

Внутрішня мотивація

1. Мені подобається навчатися, навіть якщо матеріал складний.
2. Я отримую задоволення від розв'язання складних навчальних завдань.
3. Для мене важливо добре вивчити матеріал, навіть якщо оцінки не впливають на результат.
4. Я вчуся, бо сам хочу знати більше.

Зовнішня мотивація

5. Я стараюся в навчанні, бо хочу отримати високі оцінки.
6. Успіх у навчанні важливий мені, бо це впливає на мою майбутню кар'єру.
7. Я навчаюсь, щоб справити хороше враження на викладачів чи батьків.

Очікування успіху

8. Я впевнений у своїх можливостях успішно засвоїти навчальний матеріал.
9. Я вважаю, що зможу впоратись із більшістю навчальних завдань, якщо докладу зусиль.
10. Якщо я постараюсь, то зможу досягти високих результатів у навчанні.

Цінність завдань

11. Я вважаю, що навчання є важливим для мого життя.
12. Те, чого я навчаюсь, має практичне значення для мене.
13. Я вважаю більшість навчального матеріалу корисним.

Самооцінка

14. Я вважаю себе здатним до ефективного навчання.

15. У мене достатньо знань і навичок, щоб справлятися із навчальними вимогами.

Тривожність щодо тестів

16. Я нервую перед контрольними чи іспитами.
 17. Під час перевірки знань мені важко зосередитися.
 18. Навіть добре підготувавшись, я часто хвилююся перед тестуванням.

2. Когнітивно-метакогнітивний компонент

Стратегії навчання (обробка інформації)

19. Я перечитую матеріал кілька разів, щоб краще його запам'ятати.
 20. Я підкреслюю або виділяю ключові думки в тексті.
 21. Я складаю короткі плани або конспекти з вивченого матеріалу.
 22. Я намагаюся поєднувати нові знання з тим, що вже знаю.

Організація матеріалу

23. Я структурую вивчену інформацію, щоб краще її запам'ятати.
 24. Я намагаюся знайти логічні зв'язки між різними темами.

Планування та самоконтроль

25. Я заздалегідь планую, скільки часу витрачу на підготовку.
 26. Я стежу за тим, як просувається моя підготовка.
 27. Якщо щось не виходить, я змінюю стратегію навчання.

Регуляція уваги

28. Я можу зосередитись на навчанні, навіть коли мене щось відволікає.
 29. Я докладаю зусиль, щоб не втратити увагу під час читання чи слухання лекцій.

Управління часом

30. Я намагаюся використовувати навчальний час максимально ефективно.
 31. Я розподіляю час так, щоб встигнути виконати всі навчальні завдання.

Оцінювання:

- Для кожної шкали обчислюється середній бал.
- Високі показники свідчать про наявність розвинених стратегій та мотивацій.

- Зниження балів може вказувати на потребу в розвитку саморегуляції, мотивації або навчальних умінь.

Це адаптований варіант

Інтерпретація:

- Високі результати за шкалами мотивації та саморегуляції вказують на ефективне ставлення до навчання, здатність організувати власну діяльність, долати труднощі, працювати на результат.
- Низькі показники свідчать про потребу в корекції мотиваційної сфери та формуванні навчальних стратегій.

MSLQ дозволяє не лише кількісно оцінити рівень розвитку окремих компонентів навчальної діяльності, а й є діагностично значущим інструментом для побудови індивідуальних освітніх траєкторій, зокрема — для студентів заочної форми навчання, де саморегуляція має особливо важливе значення.

Додаток Г

Типологія мотивів навчання «Сходишки спонукань» Л. Божович, І. Маркова

1. Я вчуся для того, щоб все знати.
2. Я вчуся, тому що мені подобається процес учіння.
3. Я вчуся, для того щоб отримувати гарні оцінки.
4. Я вчуся для того, щоб навчитися самому вирішувати завдання.
1. Я вчуся, щоб бути корисним людям.
2. Я вчуся, щоб вчитель був задоволений моїми успіхами.
3. Я вчуся, щоб своїми успіхами радувати батьків.
4. Я вчуся, щоб за мої успіхи мене поважали товариші.